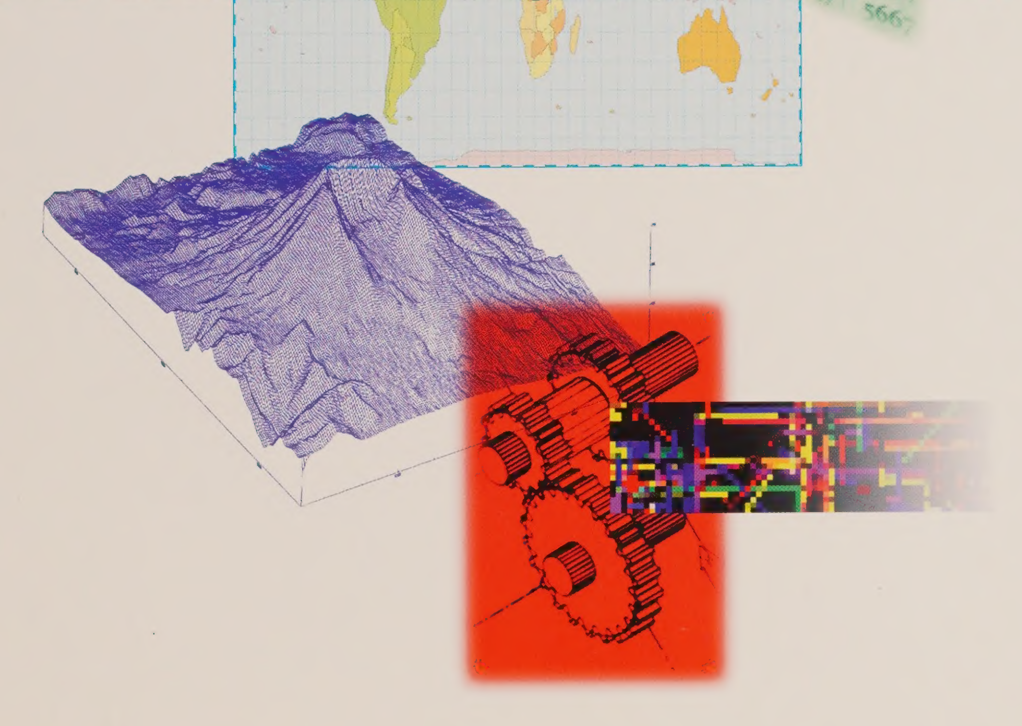




Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation



Volume III

Les éducateurs, les éducatrices



POUR L'AMOUR D'APPRENDRE


LIBRARY
FEB 14 1995
University of Toronto

Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Volume III Les éducateurs, les éducatrices



This document is also available in English.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Ontario. Commission royale sur l'éducation.
Pour l'amour d'apprendre

Co-présidents: L'honorable Monique Bégin, C. P., Gerald L. Caplan.
Accompagné d'une publication avec le sous-titre Une version abrégée et un disque CD-ROM.
Publié aussi en anglais sous le titre: For the love of learning.
Comprend des références bibliographiques.
Dépouillement: v. I. Mandat, opinions et enjeux – v. II. Apprendre : notre vision de l'école – v. III. Les éducateurs, les éducatrices – v. IV. Des idées à l'action.
ISBN 0-7778-3578-9

1. Éducation–Ontario. 2. Éducation–Finalités. I. Bégin, Monique. II. Caplan, Gerald L., 1938- . III. Titre.

LA418.05056 1994 370'.9713 C95-964006-1

On peut se procurer des exemplaires de ce rapport contre paiement auprès de :

Publications Ontario
880, rue Bay
Toronto (Ontario)

Accès Ontario
Centre Rideau
50, rue Rideau
Ottawa (Ontario)

Commandes par correspondance :
Publications Ontario
50, rue Grosvenor
Toronto (Ontario) M7A 1N3
Téléphone : (416) 326-5300
Sans frais en Ontario : 1-800-668-9938
Télécopieur : (416) 326-5317

Toute personne qui désire consulter les mémoires et dossiers de la Commission royale sur l'éducation est priée de communiquer avec l'Unité de gestion des dossiers du Bureau de l'accès à l'information et de la protection de la vie privée au ministère de l'Éducation et de la Formation. Les dossiers seront conservés à cet endroit pendant trois ans, puis déposés aux Archives de l'Ontario.

 Imprimé sur papier recyclé

Ontario

Royal Commission on Learning
Commission royale sur l'éducation

Co-Chairs / Coprésidents
Monique Bégin - Gerald L. Caplan
Commissioners / Membres de la commission
Manisha Bharti - Avis E. Glaze - Dennis J. Murphy

Décembre 1994

L'honorable Dave Cooke
Ministre de l'Éducation et de la Formation

Monsieur le ministre,

C'est avec beaucoup d'espoir pour l'avenir des jeunes de l'Ontario que nous vous présentons respectueusement le rapport de la Commission royale sur l'éducation.

Veuillez agréer, Monsieur le ministre, l'expression de notre considération distinguée.

Les coprésidents,

Monique Bégin

L'honorable Monique Bégin, C. P.

Gerald L. Caplan

Gerald Caplan

Manisha Bharti
Commissaire

Avis Glaze
Commissaire

Dennis Murphy
Commissaire

Raf DiCecco

Raffaella (Raf) DiCecco
Directrice générale

101 Bloor Street West / 13th Floor / Toronto / Ontario M5S 1P7
Telephone (416) 325-2707 / Fax (416) 325-2956 / TOLL-FREE 1-800-565-0861
101, rue Bloor ouest / 13e étage / Toronto (Ontario) M5S 1P7
Téléphone (416) 325-2707 / Télécopieur (416) 325-2956 / Sans frais 1-800-565-0861

contenu

Volume I
Mandat, opinions et enjeux

contenu

Volume II
Apprendre : notre vision de l'école

Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Volume III
Les éducateurs, les éducatrices

Volume IV
Des idées à l'action

12 Les éducateurs, les éducatrices

Le point le plus important. . . ce sont des conditions d'enseignement qui mettent en valeur au maximum le travail des enseignants. Le lieu de travail est un élément essentiel et nous soutiendrons que c'est actuellement un lieu de travail conçu pour des personnes d'une autre époque et à partir de principes de gestion et de surveillance dépassés.

Michael Fullan et Michael Connelly, 1987
Teacher Education in Ontario
Current Practice and Options for the Future, 1987

Dans ce chapitre, nous explorons un de nos moteurs de changement, ce que nous appelons «la professionnalisation et le perfectionnement des enseignantes et des enseignants». Ce chapitre comporte quatre parties distinctes, dont chacune correspond à quatre questions importantes rattachées aux éducatrices et aux éducateurs :

Partie A : questions d'ordre professionnel
Partie B : formation des enseignantes et des enseignants
Partie C : évaluation du rendement
Partie D : leadership

À tous les niveaux, les compétences professionnelles et l'engagement des éducatrices et éducateurs sont essentiels à la réussite des efforts de réforme scolaire.

Dans les chapitres précédents, nous avons indiqué qu'il fallait un système d'éducation plus solide, mieux focalisé et plus engageant pour nous mener jusque dans le XXI[e] siècle. Nous avons souligné les changements démographiques, les modifications de la structure sociale, les nouvelles connaissances relatives à l'apprentissage et à l'enseignement, et l'importance des technologies électroniques. Nous avons suggéré comment les écoles pourraient mieux aborder ces nouvelles réalités.

Dans le chapitre 6, nous avons élaboré un ensemble de principes pour un enseignement de qualité. Ici nous montrons que les conditions de travail des enseignantes et des enseignants limitent souvent leurs chances de respecter ces principes, et nous suggérons des façons de surmonter certains de ces obstacles. Nous examinons la sélection, la préparation et le perfectionnement professionnel continu des enseignantes et enseignants, et faisons des recommandations. Nous abordons aussi l'importante question de l'évaluation du rendement des éducatrices et éducateurs. Enfin, nous examinons le leadership des écoles et des conseils scolaires, et décrivons les tâches, les compétences et les connaissances requises, ainsi que le type de formation et de soutien professionnel qui, croyons-nous, garantiront que les directrices et directeurs d'écoles et les agentes et agents de supervision seront adéquatement formés pour conduire les écoles et les conseils scolaires jusqu'au XXI[e] siècle.

Nous prévoyons un rôle professionnel accru pour les enseignantes et les enseignants et les directrices et directeurs des écoles de demain, qui auront donc besoin d'une préparation et d'un soutien solides sur le plan professionnel. À mesure que les écoles feront davantage appel aux ressources extérieures, les enseignantes et enseignants auront de plus en plus à travailler avec des personnes extérieures au domaine de l'éducation. En plus de leurs tâches normales en salle de classe, les enseignantes et enseignants agiront en tant que défenseurs et mentors permanents d'un petit groupe d'élèves, et auront à prendre davantage de responsabilités pour l'évaluation et le compte rendu de l'apprentissage de l'élève, y compris la contribution au Dossier scolaire cumulatif de chaque élève. Quant aux directrices et directeurs, elles ou ils joueront, dans les écoles que nous envisageons, un rôle de leaders, d'abord en maintenant l'objectif pédagogique de leur établissement, et ensuite en créant des partenariats solides et efficaces avec la communauté.

«Les enseignantes et les enseignants se trouvent en première ligne de tous les changements de programme et de structure en éducation. À l'heure actuelle, les enseignantes et enseignants du secondaire partout dans la province travaillent pour la toute première fois avec des classes décloisonnées de 9e année, en même temps qu'elles ou ils mettent en oeuvre un programme d'études entièrement nouveau qui représente un changement important par rapport au programme d'études secondaires traditionnel. Pour la plupart, les enseignantes et enseignants qui mettent en oeuvre ces changements ont été formés dans une tradition pédagogique complètement différente, et beaucoup ont enseigné d'une manière tout autre pendant des années.»

Association ontarienne des doyens et doyennes en éducation

paroles

Le succès des réformes dépend de la capacité et de la volonté professionnelles des éducatrices et des éducateurs. Les écoles ne s'amélioreront de façon importante que si les éducatrices et éducateurs – enseignantes et enseignants, administratrices et administrateurs – s'engagent sérieusement envers le perfectionnement professionnel, du commencement de leur carrière jusqu'à la fin, et que s'ils assument la responsabilité collective de s'assurer que l'apprentissage des élèves est de la plus haute qualité. Nous croyons également que les éducatrices et éducateurs devraient assumer plus de responsabilité dans l'établissement des normes de leur profession.

Partie A : Questions d'ordre professionnel

Un portrait statistique

En 1992, il y avait à peu près 120 000 enseignantes et enseignants à plein temps en Ontario, et 10 000 autres à temps partiel. Ces dernières années, environ 3 000 nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants sont entrés annuellement dans la profession. Parmi les enseignantes et enseignants en activité en Ontario, 84 p. 100 détiennent au moins un diplôme universitaire.

Environ 62 p. 100 de tout le personnel enseignant de la province sont des femmes – pourcentage qui est censé rester constant ou même augmenter au cours des quelques prochaines années. Toutefois, seulement 31 p. 100 des directrices et directeurs et directrices adjointes et directeurs adjoints en Ontario sont des femmes, et le pourcentage des femmes parmi les cadres supérieurs des conseils scolaires est encore plus faible : approximativement 20 p. 100 des agentes et agents de supervision et 5 p. 100 des directrices et directeurs de l'éducation sont des femmes. Outre la question des femmes, on se préoccupe beaucoup de la sous-représentation des groupes minoritaires au sein de la profession. Bien qu'il n'existe pas de données provinciales, des enquêtes sur l'équité d'emploi menées dans certains conseils scolaires montrent qu'il y a peu d'enseignantes et d'enseignants minoritaires ou autochtones, et rien n'indique que le phénomène ne s'étend pas à toute la province.

Une enquête récente auprès de plus de 17 000 enseignantes et enseignants à travers le pays, réalisée par Alan King et Marjorie Peart pour le compte de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE), indique qu'un nombre considérable d'enseignantes et d'enseignants éprouvent des difficultés dans leur travail et ont des doutes au sujet de l'enseignement.[1] À cet égard, cependant, les enseignantes et enseignants ne diffèrent peut-être pas beaucoup des membres d'autres professions : les changements sociétaux et la baisse de confiance dans les institutions publiques ont créé de nouvelles pressions et incertitudes pour bon nombre de personnes dans tous les domaines.

Sous sa forme la plus aiguë, le stress des enseignantes et enseignants se traduit par des inquiétudes quant à leur sécurité physique dans les écoles. Dans une enquête réalisée en 1991 par la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (FEO), on a demandé aux enseignantes et enseignants de répondre à l'affirmation suivante : «J'ai peur d'être agressé physiquement par certains élèves à l'école.» Vingt pour cent ont répondu «oui», la fréquence allant de «parfois» à «presque toujours». L'étude a

« 9 h du matin. Je peux maintenant enfin me mettre à faire la classe à 25 élèves de 3e et 4e année (j'ai vraiment beaucoup de chance car je peux en avoir près de 40). . . Il me faut des programmes qui me permettent de répondre aux besoins de mes élèves. J'en ai huit qui commencent tout juste à apprendre l'anglais, et qui doivent regarder les autres pour suivre tant bien que mal. J'ai un élève qui attend une place en classe diagnostique primaire, et on m'a dit que j'aurais de la chance si on lui trouvait une place d'ici juin. Il est du niveau de la première année environ et il a besoin d'un enseignement individuel en raison de troubles du comportement. Ce qui veut dire qu'il reste pratiquement collé à moi pour se protéger des autres et de lui-même.»

Tammie L. Head, enseignante

rapporté 441 cas majeurs signalés de mauvais traitements infligés aux enseignantes et enseignants par des élèves au cours des trois années précédentes en Ontario. Dans l'étude, étaient considérés comme cas majeurs des agressions physiques ou des menaces à main armée. La même étude a énuméré 6 300 cas de mauvais traitements de moindre gravité.

Pourquoi on entre, et reste, dans l'enseignement

Selon l'enquête de la FCE, la majorité des enseignantes et des enseignants s'accordent pour dire qu'on entre et reste dans la profession surtout pour des raisons liées à la nature de l'enseignement lui-même. Quand on leur a demandé de classer les raisons pour lesquelles elles ou ils étaient entrés dans l'enseignement, 55 p. 100 ont classé «pour travailler avec les jeunes» comme très important; 36 p. 100 ont classé «pour rendre un service important» comme très important; et 35 p. 100 ont classé «pour l'intérêt porté au domaine» comme très important. Vingt et un pour cent ont classé «la durée de l'année scolaire» comme très important, tandis que 5 p. 100 ont classé «le prestige» comme très important.

D'autres rapports de recherche[2] viennent appuyer le résultat selon lequel la plupart des enseignantes et des enseignants tendent à entrer dans la profession, et à y rester, en raison de la satisfaction qu'elles ou ils retirent de leurs échanges avec les élèves.

La culture de l'enseignement

> On m'avait invité à venir discuter du *Programme d'études commun* avec le personnel d'une très grande école secondaire de banlieue, et à participer à l'élaboration de stratégies de mise en oeuvre pour l'école. Avant ma présentation aux enseignantes et enseignants, on a procédé à l'élection rapide du conseil des enseignantes et enseignants de l'année à venir. Avant la remise des bulletins de vote, un membre du personnel enseignant supérieur a lu à voix haute les noms des sept candidats. Il a mal prononcé les noms de trois collègues et a demandé à deux autres de se lever pour que le personnel puisse les reconnaître. C'était le 30 mai, un mois seulement avant la fin de l'année scolaire. Le personnel enseignant avait passé presque une année complète ensemble, pourtant certains noms et visages demeuraient inconnus. J'ai commencé ma présentation par une discussion de la culture qui, dans une école, mène à ce genre d'anonymat et de déconnexion.
>
> Rapport d'une journée pédagogique

La «culture de l'enseignement» fait référence aux modes de fonctionnement profondément ancrés mais pas toujours explicites qui influencent la nature du travail dans les écoles. Une des caractéristiques de la culture de l'enseignement est qu'elle est réglée par le cycle annuel de l'année scolaire et par le compartimentage de la journée scolaire. Ironiquement, malgré son contexte très structuré, l'enseignement est, de par sa nature, une tâche ouverte et mal définie. Les conventions collectives et les contrats établissent les conditions de travail minimales, mais la plupart des enseignantes et enseignants vont bien au-delà de ces exigences. Les personnalités, les dons et les besoins de l'amalgame unique formé par les élèves que les enseignantes et enseignants rencontrent chaque année déterminent les conditions de travail réelles de ces derniers, c'est-à-dire ce qui se passe vraiment dans la salle de classe.

Vu l'organisation actuelle des écoles et des journées scolaires, les enseignantes et enseignants ont tendance à travailler, planifier et enseigner individuellement. Les réussites et les échecs des enseignantes et enseignants, à moins d'être spectaculaires, sont le plus souvent personnels et dans une large mesure anonymes. Quoique ce laisser-faire permette aux enseignantes et enseignants doués de briller, elles ou ils le font souvent isolément. Cela ne favorise pas l'interaction créative entre les collègues et n'entretient pas un esprit d'excellence. Les enseignantes et enseignants en difficulté se débrouillent souvent sans rien dire et, en général, ne profitent pas d'un programme cohérent de soutien professionnel formateur. Ceci explique peut-être le résultat de l'enquête de la FCE (cité précédemment) suivant lequel une relation positive avec les administratrices et administrateurs importe plus pour la satisfaction au travail des enseignantes et enseignants qu'une relation positive avec les collègues.

Selon beaucoup de chercheurs, plusieurs caractéristiques de la culture de l'enseignement empêchent la croissance professionnelle et la synergie du personnel qui permettraient de résoudre les problèmes scolaires généraux.[3] Les enseignantes et enseignants ont, les uns après les autres, décrit les mêmes caractéristiques durant les audiences publiques et dans les mémoires soumis par la suite. Il est clair que tout effort de réforme de l'éducation doit prendre en compte ces préoccupations.

L'isolement individuel à l'intérieur de la profession est la caractéristique de la culture de l'enseignement qui est le plus souvent citée. Les conséquences de cet isolement, pour les enseignantes et enseignants et le système, sont profondes. Cela limite l'accès aux idées nouvelles et aux solutions meilleures, rend la reconnaissance de la réussite difficile et, d'après les chercheurs en éducation Michael Fullan et Andy Hargreaves, permet à l'incompétence d'«exister et de persister au détriment des élèves, des collègues et des enseignantes et enseignants eux-mêmes».[4] D'autres sont d'avis que, dans un système où «la résolution de problèmes en commun a rarement lieu et où les enseignantes et enseignants doivent se débrouiller seuls», il est à prévoir que les possibilités de stimulation et de croissance seront limitées.[5]

Bien entendu, les enseignantes et enseignants ont besoin d'autonomie et de liberté d'agir pour en arriver à des jugements ou des décisions professionnels de façon indépendante. Toutefois, les horaires et les structures rigides de l'école réduisent souvent les interactions professionnelles au minimum, et rendent presque impossible la formation de groupes de collègues. La recherche et l'expérience pratique indiquent toutes deux que le meilleur perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants, peu importe leur niveau d'expérience ou d'aptitude, a lieu dans un contexte de planification et de résolution communes des problèmes. Selon la californienne Judith Warren Little, éminente auteure dans le domaine de l'éducation :

> . . . les collègues échangent de nouvelles idées et de nouvelles méthodes pédagogiques, délaissant une perspective selon laquelle l'enseignement n'est «qu'une question de style» au profit d'une perspective qui favorise un examen rigoureux et continu des méthodes et de leurs portées.[6]

La nature des rapports entre les enseignantes et enseignants a une influence considérable sur ce qu'elles ou ils croient être un enseignement de qualité, et sur leur perfectionnement en tant qu'enseignantes ou enseignants. Les données démographiques mentionnées plus haut (120 000 enseignantes et enseignants en activité et 3 000 arrivantes ou arrivants chaque année) montrent qu'il vaut mieux déployer des efforts et des ressources pour améliorer les pratiques actuelles d'enseignement, que de compter uniquement sur les changements dans la manière dont sont formés les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants, qui ne constituent que 3 p. 100 de la profession.

Le deuxième problème qui caractérise la culture de l'enseignement est le sentiment de surcharge qui se

manifeste un peu partout. Les attentes par rapport au système scolaire ont augmenté de manière spectaculaire, sans que l'on ait clairement identifié des priorités ou un perfectionnement professionnel adéquat. Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants se sentent incapables d'arriver à gérer leur travail; il en résulte une mentalité de siège.

En particulier, on ne peut plus raisonnablement s'attendre à ce que les enseignantes et les enseignants de l'élémentaire couvrent seuls tous les domaines du programme d'études, car même les mieux informés et les plus adaptables ne peuvent pas être des experts dans toutes les matières. Les enseignantes et enseignants commencent à se sentir accablés de pressions, débordés par le cumul des exigences pédagogiques, comportementales et affectives. Il est presque risible de dire que nous attendons vraiment beaucoup des enseignantes et enseignants, tant cette affirmation est en-dessous de la vérité.

Ce sentiment de surcharge a été exacerbé par les réformes et les restructurations éducatives entreprises durant la dernière décennie notamment. La destabilisation du système scolaire par l'imposition d'initiatives éducatives est devenue un problème particulier en Ontario. Dans l'enquête de la FCE, les enseignantes et enseignants devaient répondre à l'affirmation suivante : «Les enseignantes et enseignants de cette province/ce territoire ont réellement leur mot à dire dans l'élaboration des politiques en matière d'éducation». L'Ontario s'est classé bon dernier au pays, avec un taux de réponses affirmatives de seulement 14 p. 100.[7] Ceci bien que bon nombre d'enseignantes et enseignants participent à l'élaboration des programmes-cadres et autres documents du Ministère, aux consultations sur les initiatives de réforme de l'éducation, ainsi qu'aux consultations entre le gouvernement et les fédérations. Un des facteurs aggravants, bien sûr, vient du fait que l'Ontario est vaste. Il est difficile pour un groupe de 120 000 enseignantes et enseignants, au total, d'avoir l'impression de contribuer de façon significative à la politique provinciale.

Lorsqu'on ajoute au problème de la surcharge celui de l'isolement professionnel, le résultat compréhensible est que les enseignantes et les enseignants peuvent être quelque peu sur la défensive face aux questions de perfectionnement professionnel et d'évaluation du rendement, ou peu disposés à entreprendre des réformes.

Une dernière caractéristique de la culture de l'enseignement est que l'enseignement est structuré comme une carrière horizontale. L'avancement au sein de la profession fait que l'on quitte la salle de classe pour occuper un poste administratif, ou un poste dans une fédération d'enseignantes et d'enseignants. Cela prive souvent les classes d'enseignantes et d'enseignants chevronnés, et fait pencher le perfectionnement professionnel du côté des qualifications administratives.

Il ressort de ces observations que l'on devrait mettre l'accent sur l'élargissement et le renforcement du soutien professionnel apporté aux enseignantes et enseignants. Il faut encourager les très bons éléments à rester dans la salle de classe, et leur donner des occasions continuelles de se perfectionner sur le plan professionnel. Des recherches récentes montrent que les écoles n'offrent pas toutes au même degré, «des structures à l'intérieur de l'école... pour favoriser la planification et la résolution de problèmes», ni «une communauté professionnelle encourageante et des occasions d'échanges».[8]

Quoiqu'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants réussissent à maintenir un haut niveau de professionnalisme et à conserver leur enthousiasme pour les élèves et la salle de classe, on retrouve de toute évidence des préoccupations légitimes.

Les enseignantes et enseignants et la question du temps

Les enseignantes et les enseignants en Amérique du Nord doivent normalement passer leur temps de travail en classe avec les élèves, quoique maintenant certaines conventions collectives en Ontario tiennent compte en partie du temps

paroles

« La mise en oeuvre des *Années de transition et du Programme d'études commun* illustre clairement le problème auquel font face les éducatrices et éducateurs en première ligne. L'orientation était d'inspiration politique. Bien qu'on ait établi un mécanisme pour recueillir des avis et commentaires, il ne faisait aucun doute que seules des modifications mineures seraient acceptables. On a donné le mandat de procéder aux réformes longtemps avant d'avoir pu faire passer aux projets pilotes le creux initial des trois ans de mise en œuvre, et avant d'avoir pu compléter une évaluation en règle. Il faut commencer la mise en oeuvre alors qu'il y a des compressions budgétaires et que les écoles ne peuvent pas se permettre les classes de petite taille. . . les ordinateurs, les manuels ou même les photocopies nécessaires. Et maintenant, alors que nous venons à peine de mettre en oeuvre le *Programme d'études commun,* nous avons déjà une Commission royale sur l'éducation, qui pourrait bien entraîner un autre remaniement majeur du système scolaire.»

Richard Wink, enseignant

de préparation. Toutefois, la situation est bien différente en Chine, à Taïwan et au Japon, où l'on accorde aux enseignantes et enseignants une période quotidienne pour travailler avec leurs collègues. Une journée de huit heures est organisée de telle façon qu'elles ou ils ne font la classe que pendant les trois cinquièmes du temps passé à l'école, et l'enseignement lui-même est un effort commun. Les enseignantes et enseignants se réunissent pour discuter de questions pédagogiques, pour revoir et améliorer les leçons et les devoirs des élèves, et d'une façon générale pour travailler à parfaire leur pratique.

Existe-t-il des moyens de trouver du temps libre pour que les enseignantes et les enseignants de l'Ontario collaborent de la même manière? Une des solutions possibles met en jeu un des autres moteurs du changement que nous avons identifiés, à savoir notre insistance sur la création de liens plus étroits entre les écoles et les communautés. Nous proposons que la question du programme d'études surchargé, notamment à l'élémentaire, soit abordée en faisant la distinction entre le mandat de l'école et les responsabilités du personnel qui y enseigne. Tout au long de notre rapport, nous avons recommandé de faire davantage appel aux ressources communautaires pour offrir certains programmes et activités.

Nous avons précisé qu'il nous semble raisonnable de demander à l'école, et au système d'éducation dont elle fait partie, d'éduquer tous les élèves efficacement, et d'inclure des sujets non-académiques «à contenu social» tels que des programmes de sensibilisation aux drogues, à la sexualité, au sida, et ainsi de suite. Cependant, nous disons que la responsabilité pédagogique de ces programmes devrait être partagée avec d'autres organismes sociaux ou de santé, au lieu d'incomber uniquement aux enseignantes et enseignants.

L'école est peut-être la grande unité organisationnelle idéale pour aborder ces sujets avec les jeunes, et constitue peut-être même le meilleur contexte pour en discuter en grands groupes. Mais, en tant que ressource communautaire et qu'élément de la communauté, l'école devrait pouvoir profiter des autres ressources communautaires et y avoir accès.

Le fait de dégager les enseignantes et les enseignants de la responsabilité première de donner les cours non-académiques à contenu social aura plusieurs conséquences

heureuses. Cela leur permettra de se concentrer sur des domaines précis du programmes d'études commun. Les enseignantes et enseignants pourront travailler ensemble à la coordination, planification et amélioration de leurs efforts collectifs. Enfin, ce transfert précisera les responsabilités éducatives de l'école et diminuera le nombre d'attentes et de tâches incombant seulement au personnel enseignant.

Le transfert de responsabilités ne cherche pas, et ne réussira pas, à alléger la charge de travail des enseignantes et enseignants; il a plutôt pour but de renforcer l'impact pédagogique de leur travail, en garantissant que leurs efforts porteront principalement sur le développement de la compétence intellectuelle de chaque élève, et qu'ils prendront part à une planification et à des échanges professionnels suivis avec leurs collègues.

Tendre la main vers la communauté

Bien que les enseignantes et enseignants doivent avoir une bonne compréhension et une bonne appréciation des questions médico-sociales, politiques et économiques qui touchent les enfants et les écoles, nous proposons que les partenaires et alliés communautaires de l'école assument une plus grande responsabilité dans l'enseignement de certains cours non-académiques offerts aux élèves. Partout dans ce rapport, nous proposons des façons de resserrer les liens entre l'école et la communauté. Par exemple, des organismes tels que les départements des parcs et loisirs et les centres médico-sociaux pourraient travailler avec les élèves en milieu scolaire, pendant la journée normale ou aux heures de prolongation.

Des arrangements de ce genre seraient plus difficiles pour les écoles de langue française, étant donné le manque de services sociaux, de santé et de loisirs en français; mais il y a peut-être des moyens d'y donner accès. Une possibilité serait d'avoir une équipe de langue française itinérante qui fournirait ce type de services à travers la province. Pour commencer, on pourrait élaborer une trousse d'information à l'intention des enseignantes et enseignants et des écoles de langue française, les mettant au courant des programmes et services disponibles au sein de la communauté francophone. Quel que soit le résultat, il faudrait examiner à fond les problèmes et les solutions possibles pour les écoles françaises.

Recommandation 57

** Nous recommandons que la* Loi sur l'éducation *soit amendée afin de permettre aux instructrices et instructeurs non certifiés de superviser les élèves, dans des conditions et des circonstances précises, et d'offrir certains programmes non-académiques. Les instructrices et instructeurs, désignés par la directrice ou le directeur de l'école, proviendraient des secteurs de la santé, des loisirs et de l'assistance sociale, ou d'autres secteurs de la communauté.*

Le perfectionnement professionnel en milieu scolaire

Nous savons que les enseignantes et les enseignants doivent continuer à apprendre et à se perfectionner tout au long de leur carrière, et il se trouve qu'un des meilleurs véhicules de croissance est l'école même. Une des façons les plus efficaces d'encourager à la fois le perfectionnement des enseignantes et enseignants de même que l'apprentissage des élèves consiste à faire travailler le personnel enseignant dans un milieu scolaire qui mette l'accent sur deux choses : premièrement, l'amélioration continue de l'enseignement, et deuxièmement le contrôle continu des résultats accompagné de commentaires.[9] Autrement dit, une «culture de collaboration» axée sur l'enseignement et le rendement des élèves est un instrument puissant d'amélioration des écoles.

Étant donné qu'il y a peu de temps pour le travail en collaboration, nous pensons que le temps d'enseignement communautaire pourrait donner l'occasion au personnel enseignant et administratif d'organiser un tel perfectionnement professionnel en milieu scolaire. Nous croyons que la directrice ou le directeur, de concert avec les

« **La vision élargie du rôle de l'école dans la société et l'envergure du programme d'études qui en résulte créent des défis nouveaux pour toutes les éducatrices et tous les éducateurs. La notion de la famille est en cours de redéfinition, et la conséquence à long terme de ce processus n'est pas encore bien comprise. Apparemment, beaucoup plus d'enfants ne jouissent que d'une supervision minimale par un adulte, et un nombre croissant d'entre eux arrivent à l'école souffrant de sous-alimentation. La violence et diverses formes de sévices paraissent être à la hausse, quoique leur ampleur n'ait pas été clairement établie.»**

K. Johnston, R. Leatham, D. McAndless et T. McClenaghan
Éducateurs retraités depuis peu

paroles

enseignantes et enseignants et la communauté scolaire élargie, et avec l'appui des cadres supérieurs d'administration, devrait avoir la responsabilité de préparer un plan systématique de perfectionnement professionnel du personnel pour l'année. Ce temps mis à la disposition des enseignantes et enseignants devrait leur permettre de planifier, concevoir, étudier et travailler en commun, renforçant ainsi les programmes scolaires.

Dans les écoles secondaires, compte tenu des différences de structure avec les écoles élémentaires, le perfectionnement professionnel en milieu scolaire pourrait être organisé différemment. La division départementale pourrait favoriser la constitution de groupes de travail plus maniables, mais elle tend aussi à séparer le personnel en groupes isolés, voire balkanisés.

Nous pensons qu'il est possible de bénéficier de la division en départements, en conférant à ceux-ci la responsabilité commune d'initiatives comme le travail avec les étudiantes-enseignantes ou étudiants-enseignants stagiaires, le soutien des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants dans leurs domaines d'études, la recherche et l'apprentissage de nouvelles approches pédagogiques, la révision des cours et l'établissement de liens entre les cours.

En même temps, les initiatives inter-départementales peuvent contribuer à façonner une responsabilité collective dépassant les limites des départements, et faire tomber les barrières qui trop souvent séparent les enseignantes et enseignants dans les grands établissements scolaires. Notre concept de «l'école dans l'école» (présenté dans le chapitre 9) fournirait de multiples occasions aux enseignantes et enseignants de se pencher ensemble sur des thèmes comme la manière de réduire le taux de décrochage scolaire, de planifier un nouveau programme pour un groupe d'élèves ou d'améliorer les relations avec les parents. Encore une fois, ce qui importe le plus, c'est que les enseignantes et enseignants travaillent ensemble à l'amélioration continue de l'enseignement.

Les écoles élémentaires et secondaires doivent être des lieux d'apprentissage pour les enseignantes et enseignants si l'on veut qu'elles soient des lieux d'apprentissage efficaces pour les élèves. Il est crucial de s'assurer que pareille collaboration n'est pas perçue comme artificielle et imposée; non sans raison, les enseignantes et enseignants qui n'ont pas l'impression de participer à un projet réellement utile trouveront des excuses pour l'abandonner.

C'est au conseil scolaire qu'il incombe d'établir des priorités dans le cadre des directives générales du Ministère. Aux écoles ensuite de décider en commun comment elles vont aborder ces priorités, étant donné leur situation particulière.

La souplesse amenée par le recours plus poussé aux ressources communautaires, sociales et de santé pourrait fournir à certaines écoles le temps nécessaire pour cette planification et ce perfectionnement professionnel. D'autres éprouveront peut-être le besoin de prendre des mesures supplémentaires. Nous encourageons les écoles et les conseils scolaires à envisager des horaires plus souples, et des stratégies telles que le jumelage occasionnel des classes, pour permettre aux enseignantes et enseignants ainsi libérés de travailler en groupe avec leurs collègues.

Indépendamment de la façon dont le temps est imparti, cependant, nous sommes d'accord avec l'*American National Education Commission on Time and Learning*, qui a déclaré dernièrement dans un rapport que : «. . . on a un besoin urgent de temps pour la planification et le perfectionnement professionnel – ce n'est pas un luxe, mais un aspect majeur de l'entente entre les enseignantes et enseignants et [les conseils]».[10]

Nous convenons également avec les auteurs du rapport qu'il faut répondre aux besoins des enseignantes et enseignants sans porter préjudice au temps d'apprentissage des élèves. Le besoin de temps, pour l'instruction des élèves et les questions d'ordre professionnel, risque d'entraîner d'importants remaniements des horaires et des ententes en vigueur. Dans sa présentation devant notre Commission, l'*Ontario Catholic Supervisory Officers' Association* a préconisé de mettre du temps de côté pendant l'année scolaire pour que les enseignantes et enseignants :

> ... prennent part à des activités formelles de développement coopératif du programme d'études et de la pédagogie... [et que] les intervenants clefs se concertent afin d'éliminer les contraintes qui font obstacle à l'obtention du temps nécessaire.

Nous croyons qu'une plus grande souplesse dans l'emploi du temps se fait attendre depuis longtemps; les écoles doivent se défaire du carcan des horaires souvent trop rigides.

Les préoccupations des fédérations d'enseignantes et d'enseignants

Nous reconnaissons que les fédérations d'enseignantes et d'enseignants verront des objections à ce qu'on permette à des instructrices et instructeurs non certifiés de superviser les élèves, et à ce qu'on révise les horaires, en raison des conséquences pour les conventions collectives. Nous croyons, cependant, que les avantages professionnels et les responsabilités clarifiées dont bénéficieraient les enseignantes et enseignants constitueraient une réelle amélioration de leurs conditions de travail.

Technologies de soutien

Nous proposons une dernière façon d'aider les enseignantes et enseignants – l'accès au soutien technologique. Il est difficile d'imaginer un autre groupe de professionnels qui est censé, par exemple, travailler sans l'aide d'un téléphone. Alors qu'on exhorte les enseignantes et enseignants à communiquer plus régulièrement avec les parents, ils n'ont à leur disposition que l'unique téléphone de la salle des professeurs, dans beaucoup d'écoles. Il est difficile non seulement d'être seul dans de telles circonstances, mais aussi de trouver le temps d'aller téléphoner, compte tenu de la plupart des horaires d'enseignement.

« À la lumière du débat sur ce qu'on devrait enseigner à l'école, non seulement les fonctions du système éducatif, mais aussi le rôle et le travail des enseignantes et enseignants en salle de classe, nécessitent une définition de la part du ministère de l'Éducation et de la Formation. Aujourd'hui, les enseignantes et enseignants jouent les rôles de travailleur social, spécialiste de divers domaines d'études et orienteur, entre autres. Le peu de temps dont elles ou ils disposent pour planifier, mettre en œuvre, évaluer et modifier le programme d'études, préparer le matériel, trouver les ressources et évaluer les progrès des élèves devient précieux.»

Conseil de l'éducation de Peel,
enseignantes et enseignants de l'élémentaire

paroles

L'enseignement : la vision et la réalité

Tout au long de ce rapport, nous proposons et préconisons une vision de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'école comme environnement professionnel. Mais cette vision se trouve souvent en conflit avec la réalité des écoles telles qu'elles existent : de toute évidence, la différence est considérable entre l'image de l'enseignement que nous avons présentée dans le chapitre 6 et nos observations ici sur les conditions réelles dans les écoles.

Les associations d'enseignantes et d'enseignants et le professionnalisme

Au cours des 50 dernières années, les enseignantes et les enseignants se sont tournés vers leurs fédérations pour obtenir aide et soutien. En vertu de la *Loi sur la profession enseignante*, adoptée en 1944, la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (FEO) fut établie. Conformément à la loi, toutes les enseignantes et tous les enseignants de l'Ontario sont tenus d'adhérer à la Fédération, qui est leur porte-parole officiel en Ontario et

« Alors que dans la plupart des professions, la formation et la reconnaissance des titres de compétence sont la responsabilité de personnes en activité dans la profession, dans l'enseignement il semble que le prestige et l'influence augmentent géométriquement à mesure que l'on s'éloigne de l'enseignement élémentaire ou secondaire concret. . . Il existe des cours d'été pour acquérir de nouvelles qualifications professionnelles, mais ils visent davantage la promotion administrative que le perfectionnement dans une discipline.»

Kenneth Morrison, enseignant

leur agent de liaison officiel avec le ministère de l'Éducation et de la Formation.

Il y a cinq organisations affiliées à la FEO : la *Federation of Women Teachers' Associations of Ontario* (FWTAO, fondée en 1918 et comptant 41 800 membres); la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO, fondée en 1919 et comptant 38 900 membres); la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles publiques de l'Ontario (FEEPO, fondée en 1921 et comptant 14 500 membres); l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO, fondée en 1939 et comptant 6 700 membres); et l'*Ontario English Catholic Teachers' Association* (OECTA, fondée en 1944 et comptant 32 200 membres).

Une fois qu'une enseignante ou un enseignant a été engagé par un conseil scolaire de l'Ontario, la FEO lui assigne d'office une adhésion à l'une de ces organisations, conformément aux arrêtés de la FEO.

Parce que quatre des organisations-membres étaient des organisations bénévoles indépendantes avant la création de la FEO, la Fédération fut établie comme un organisme de chapeautage dont les organisations affiliées conservent une forte autonomie, en vertu de leurs constitutions individuelles. Chaque organisation offre directement des services à ses membres dans des domaines tels que le perfectionnement professionnel, la consultation d'orientation et la négociation collective. En fait, la vie quotidienne d'une enseignante ou d'un enseignant en Ontario est influencée davantage par les actions de son organisation que par celles de la Fédération.

Les droits à la négociation collective

En vertu du Projet de loi 100, la *Loi sur la négociation collective entre conseils scolaires et enseignants,* adoptée en 1975, les sections locales des cinq organisations ont été reconnues en tant qu'agents de négociation pour leurs membres. Le Projet de loi 100 a enchâssé les droits des enseignantes et enseignants à la négociation collective, établi des mécanismes de résolution des différends et accordé le droit de grève aux enseignantes et enseignants.

Avec le passage du Projet de loi 100, le salaire et les conditions de travail des enseignantes et des enseignants se sont grandement améliorés : en 1950, le salaire moyen d'une enseignante ou d'un enseignant en Ontario était de 2 365 $; en 1990 il était de 51 735 $. En l'espace d'une seule génération, les enseignantes et enseignants sont passés de la classe moyenne inférieure à la classe moyenne supérieure. Les conséquences de cette transformation ont été énormes, aussi bien pour la profession que pour la FEO.

L'amélioration des salaires et des conditions de travail a attiré des candidates et candidats mieux qualifiés dans la profession : les enseignantes et enseignants de l'Ontario sont parmi les plus éduqués et les mieux formés. Les enseignantes et enseignants qui entrent dans la profession aujourd'hui possèdent de solides qualifications universitaires et une expérience du monde pertinente qui contribuent à les préparer à leur nouvelle carrière.

Bien que les organisations affiliées à la FEO s'occupent à la fois de questions professionnelles et syndicales, leur rôle dans la négociation collective a fini par devenir leur activité principale. Nous pensons qu'éduquer les jeunes est l'une des tâches les plus importantes dans notre société; il va de soi que les enseignantes et enseignants méritent d'être bien rémunérés et que leur profession mérite d'être respectée et reconnue pour le service crucial qu'elle rend à la société. Mais une question se pose : l'orientation vers la négociation

questions

collective s'est-elle faite au détriment du développement de l'enseignement en tant que profession?

Toutes les organisations de la FEO, ainsi que la FEO elle-même, ont accompli un travail professionnel considérable dans l'intérêt de leurs membres, grâce entre autres à des publications, des conférences, des ateliers et des cours. Ces services ont aidé les enseignantes et enseignants à aborder quelques-uns des problèmes complexes auxquels font face les éducatrices et éducateurs de l'Ontario, et méritent reconnaissance et affirmation. Ils représentent des engagements majeurs, en ressources et en personnel, de la part des fédérations envers le perfectionnement professionnel.

Cependant, il existe des contraintes à l'intérieur de la structure de la FEO et des organisations affiliées qui limitent la participation des deux paliers à la promotion de l'enseignement comme profession et à la prise en compte des grands problèmes en éducation. La double nature des organisations, à la fois syndicats responsables de la négociation collective et seuls corps professionnels représentant le personnel enseignant, engendre des priorités et des préoccupations conflictuelles. En tant que syndicats, les organisations travaillent à l'amélioration des salaires, des conditions de travail et des intérêts étroitement définis de leurs membres. Toutefois, les exigences contractuelles syndicales risquent parfois de nuire aux intérêts de la profession et aux réformes de l'éducation.

Un Ordre des enseignantes et des enseignants

La Commission croit que le temps est venu de mettre l'enseignement sur un pied d'égalité avec les autres professions reconnues en Ontario. Des structures telles que la FEO et ses organisations affiliées sont en place pour veiller aux intérêts économiques et aux conditions de travail des enseignantes et enseignants. Elles répondent aussi en partie aux besoins des enseignantes et enseignants en matière de perfectionnement professionnel, mais pas au besoin de développement de la profession enseignante.

Il n'existe aucune structure comparable pour examiner les grands problèmes éducatifs d'un point de vue purement professionnel. Au milieu des années 1980, Bette Stephenson, alors ministre de l'Éducation, proposa la création d'un Ordre des enseignantes et des enseignants en Ontario. L'idée fut abandonnée après avoir été rejetée par les fédérations

La double nature des organisations, à la fois syndicats responsables de la négociation collective et seuls corps professionnels représentant le personnel enseignant, engendre des priorités et des préoccupations conflictuelles. En tant que syndicats, les organisations travaillent à l'amélioration des salaires, des conditions de travail et des intérêts étroitement définis de leurs membres. Toutefois, les exigences contractuelles syndicales risquent parfois de nuire aux intérêts de la profession et aux réformes de l'éducation.

d'enseignantes et d'enseignants, principalement en raison de préoccupations liées aux conventions collectives.

Tout en reconnaissant que cette proposition comportait des difficultés, nous sommes d'avis que la complexité de l'éducation contemporaine en Ontario, et la poursuite des intérêts professionnels des éducatrices et des éducateurs, nécessitent la création d'un nouveau corps professionnel provincial qui aurait pouvoir de gestion. Reconnaître à l'enseignement un statut professionnel à part entière est une suite logique des tendances en éducation et des évolutions au sein du monde enseignant. Même si la grande majorité des enseignantes et enseignants de l'Ontario se conduisent avec un haut degré de professionnalisme, on ne peut pas vraiment qualifier l'enseignement de professionnel, puisque la caractéristique essentielle d'une profession en Ontario est l'autoréglementation, en vertu de statuts.

La *Loi sur l'éducation* et *la Loi sur la profession enseignante* régissent l'admission, la délivrance du brevet d'enseignement et la pratique de l'enseignement en Ontario. Ces lois reconnaissent aux universités le droit de gérer les admissions dans les facultés d'éducation et les programmes de préparation initiale à l'enseignement, et confèrent au Ministre le pouvoir de délivrance et de retrait du brevet, et d'attestation des qualifications additionnelles. Tant que ces secteurs critiques de la gestion de l'enseignement échapperont au contrôle des enseignantes et enseignants, la profession restera limitée dans son développement.

Afin de conférer à l'enseignement le statut de profession à part entière, nous proposons que soit fondé un corps provincial autogéré, un Ordre des enseignantes et des enseignants. L'Ordre aurait la responsabilité de déterminer les normes de la profession, de réglementer la délivrance du brevet d'enseignement et les conditions à remplir pour continuer à enseigner par la suite, et d'agréer les programmes de formation des enseignantes et enseignants, c'est-à-dire la formation initiale aussi bien que le perfectionnement professionnel continu. La plupart des membres de l'Ordre seraient des éducatrices et éducateurs professionnels choisis par leurs pairs, mais il y aurait aussi une solide représentation du public, c'est-à-dire de personnes n'appartenant pas à la profession. Les détails concernant l'adhésion à l'Ordre seraient déterminés par le Ministère et les intervenantes et intervenants en éducation, le but étant d'arriver à un équilibre entre les fournisseurs et les consommateurs de services d'éducation.

L'expérience ailleurs dans le monde

On trouve de tels corps professionnels d'enseignantes et d'enseignants ailleurs dans le monde. Par exemple, en vertu du *Teacher Council Act*, l'Écosse a fondé le *Scottish General Teaching Council* (SGTC) en 1966.[11] Le SGTC est contrôlé par un conseil, dont les membres sont en majorité des enseignantes et enseignants agréés, à plein temps, élus directement par leurs pairs. Les autres conseillers sont élus parmi différents intervenants, tels que les universités, les directrices et directeurs de l'éducation, le patronat et l'Église; un petit nombre est nommé par le secrétaire d'État et représente les parents, le milieu des affaires et d'autres organisations professionnelles.

La manière dont est constitué le SGTC présente deux caractéristiques cruciales, selon nous. D'une part, une nette majorité des conseillers sont des enseignantes et enseignants autorisés, ce qui garantit l'autoréglementation réelle du conseil et donc de la profession. D'autre part, les autres intervenantes et intervenants en éducation et la collectivité dans son ensemble sont bien représentés. Ceci garantit que le conseil sert les intérêts professionnels de ses membres enseignants et ceux de la communauté tout entière. Un Ordre des enseignantes et des enseignants en Ontario aurait à remplir ces deux conditions.

La loi accorde au SGTC la juridiction de secteurs clefs de l'autoréglementation des enseignantes et enseignants : il approuve tous les cours de formation à l'enseignement. Pour mener au brevet d'enseignement, un cours doit être «reconnu par le conseil général des enseignantes et enseignants». Dans

Le corps enseignant, en collaboration avec la communauté dans son ensemble, devrait définir un code d'éthique professionnelle.

la pratique, cela veut dire que le conseil contrôle l'admission dans la profession et les normes qui la régissent.

Ces caractéristiques font en sorte que la certification initiale et la formation en cours d'emploi des enseignantes et enseignants relèvent de la profession. Parce qu'il gouverne les admissions dans la profession, le conseil tient un registre de toutes les enseignantes et tous les enseignants diplômés, et peut donc fournir des renseignements sur le nombre d'enseignantes et d'enseignants à la disposition du système.

Enfin, le SGTC est responsable de la prise de mesures disciplinaires au sein de la profession, y compris suspensions et annulations du brevet d'enseignement. À des fins de comparaison avec un éventuel Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, il est important de noter que le SGTC oeuvre efficacement depuis 28 ans dans un contexte où existaient déjà des associations et syndicats d'enseignantes et d'enseignants. Bien qu'il y ait sans aucun doute des zones de chevauchement et de complémentarité entre le SGTC et les syndicats, leurs responsabilités et leurs tâches sont tout à fait distinctes.

Tel que nous l'imaginons, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario aurait un mandat semblable à celui du SGTC : notamment, juridiction en matière de reconnaissance des qualifications pour enseigner, aussi bien avant l'entrée en fonctions qu'en cours d'emploi; maintien d'un registre d'enseignantes et d'enseignants et de leurs qualifications professionnelles; règlement des questions disciplinaires pouvant aller jusqu'à l'annulation du brevet d'enseignement; et approbation de tous les programmes d'éducation et de formation à l'enseignement.

La Colombie-Britannique a fondé un Ordre des enseignantes et des enseignants en 1988, qui est responsable de la délivrance du brevet d'enseignement, du perfectionnement professionnel et de la discipline. L'adhésion est automatique pour toutes les enseignantes et tous les enseignants, directrices et directeurs, et agentes et agents de supervision, quoiqu'ils aient le choix de ne pas participer en en faisant la demande expresse. L'Ordre est gouverné par un conseil composé de 20 personnes, dont 15 sont élues par les membres, deux nommées par le lieutenant-gouverneur, deux par le ministre de l'Éducation et une par les doyennes et doyens des facultés d'éducation de la province.

Les détracteurs de l'Ordre de la Colombie-Britannique affirment qu'il est trop étroitement lié à la fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique (BCTF), et qu'il fonctionnerait plus efficacement s'il avait une relation moins directe avec elle et une base plus large d'adhérents.

Cette critique nous amène à faire une précision importante concernant l'adhésion des enseignantes et des enseignants à l'Ordre de l'Ontario. Si nous avons dit que le conseil d'administration devait comporter une majorité d'éducatrices et d'éducateurs professionnels, nous ne voyons pas l'Ordre comme une extension des fédérations et organisations d'enseignantes et d'enseignants. Assurément, une partie des conseillères éducatrices et des conseillers éducateurs pourraient être élus parmi les membres de leur organisation de la FEO, à l'occasion de leur assemblée générale annuelle respective. Toutefois, nous estimons qu'il est très important que l'Ordre fasse appel aux éducatrices et éducateurs par d'autres mécanismes. Il pourrait y avoir des élections directes, ou encore des représentants pourraient être choisis par les conseils provinciaux en matières scolaires, par les groupes de coordination des programmes d'études, et par les écoles privées. Il y a bien des voies possibles pour élargir la base d'adhésion et les intérêts particuliers des conseillères et conseillers de l'Ordre. Quels que soient les mécanismes que l'on adoptera, il est crucial qu'aucun groupe d'intérêt n'ait une influence excessive au sein de l'Ordre.

En proposant un Ordre des enseignantes et des enseignants comme corps professionnel indépendant des fédérations, la Commission cherche à parachever le

développement de l'enseignement en tant que profession arrivée à la maturité et à l'autoréglementation. Nous croyons que les praticiens dans la profession sont les mieux qualifiés pour décider ce qui est nécessaire pour qu'une enseignante ou un enseignant travaille efficacement, et pour décider quels programmes sont adéquats pour la formation professionnelle initiale et en cours d'emploi. Enfin, nous croyons que les enseignantes et enseignants eux-mêmes, en association avec la communauté dans son ensemble, devraient définir les règles de conduite et de pratique professionnelles. Nous fournissons un schéma modèle pour cet Ordre; nous croyons que sa forme définitive devrait résulter de consultations entre le Ministère, les fédérations et les autres intéressés et intervenants. Il faudra amender la *Loi sur la profession enseignante de 1944* et *la Loi sur l'éducation* pour permettre l'établissement de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Recommandation 58

** Nous recommandons que soit établi un corps professionnel à réglementation autonome pour les enseignantes et les enseignants, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, et que ses pouvoirs, ses responsabilités de même que l'adhésion à l'Ordre soient prescrits par la loi. L'Ordre devrait avoir la responsabilité de fixer les normes de la profession, de délivrer le brevet d'enseignement et d'approuver les programmes d'éducation des enseignantes et enseignants. Les éducatrices et éducateurs professionnels devraient constituer la majorité des membres de l'Ordre, mais la communauté dans son ensemble devrait être bien représentée par des personnes extérieures au monde de l'éducation.*

Partie B: Éducation des enseignantes et des enseignants

> On ne peut pas améliorer l'éducation des élèves sans améliorer l'apprentissage de l'enseignement pour l'ensemble ou la plupart des enseignantes et enseignants.[12] [trad.]

> Le but de l'éducation des enseignantes et enseignants n'est pas de les endoctriner ou de leur prescrire des comportements, mais de leur apprendre à raisonner juste au sujet de leur enseignement et à accomplir leurs tâches habilement.[13] [trad.]

Nous abordons maintenant le défi de l'éducation des enseignantes et des enseignants, qui comporte en fait plusieurs défis : comment choisir les candidates et candidats, comment préparer les enseignantes et enseignants, comment faciliter leur entrée dans l'enseignement, et comment leur assurer un perfectionnement professionnel tout au long de leur carrière.

Dans tout ce chapitre, nous utilisons plus souvent les termes «éducation» ou «perfectionnement» que le mot «formation». À notre avis, bien que couramment utilisée, l'expression «formation des enseignantes et enseignants» peut porter à confusion car elle suggère qu'il suffit de maîtriser les compétences techniques exigées par l'enseignement. Bien sûr, l'acquisition de telles compétences est évidemment importante pour les éducatrices et les éducateurs, mais une chose est encore plus critique, et c'est qu'elles ou ils développent un jugement professionnel pour savoir quand et comment utiliser ces compétences.

Après avoir résumé les messages clefs concernant l'éducation des enseignantes et des enseignants qui proviennent des mémoires soumis, nous ferons une brève description de l'éducation actuelle des enseignantes et des enseignants en Ontario, soulèverons quelques-uns des problèmes principaux, et proposerons des voies d'avenir.

Nous croyons que les facultés d'éducation, les fédérations et les conseils scolaires devraient jouir d'une autonomie considérable dans l'élaboration de programmes répondant aux priorités que nous avons identifiées, mais que ce travail devrait être effectué en collaboration avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants.

L'essentiel de nos recommandations :

La formation initiale
Un programme de préparation initiale de durée plus longue et de contenu plus substantiel, offert par les facultés d'éducation et par les écoles. Pourquoi? Parce que l'enseignement est difficile et complexe, et que les enseignantes et enseignants ne peuvent pas être bien préparés pour relever les défis de l'éducation contemporaine par un programme d'un an seulement. La deuxième année s'apparenterait à un internat au cours duquel les responsabilités à l'école iraient en augmentant.

Le soutien aux enseignantes et enseignants débutants
En recourant à différents moyens, notamment aux ateliers et à l'aide d'enseignantes et d'enseignants expérimentés ou de conseillères ou conseillers. Pourquoi? Parce que la transition vers le plein exercice de l'enseignement est cruciale, et à long terme, élèves et écoles seront les bénéficiaires si les enseignantes et enseignants commencent leur carrière de la meilleure façon qui soit.

Le perfectionnement professionnel obligatoire
Pour les éducatrices et les éducateurs, qui auraient une liberté considérable dans le choix de la forme à donner à ce perfectionnement. Pourquoi? Parce que le développement continu est une partie intégrante de la vie professionnelle, et les enseignantes et enseignants devraient assumer la responsabilité de leur perfectionnement professionnel. Celui-ci devrait être intégré autant que possible au travail normal de l'école, plutôt que d'être ajouté comme simple «à-côté».

Que nous a-t-on dit?
Un grand nombre de mémoires soumis à la Commission royale ont fait allusion à l'éducation et au perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants. Plusieurs présentateurs ont dit que les programmes de préparation à l'enseignement sont trop courts pour inclure tout ce qui est nécessaire, et que les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants devraient passer plus de temps à travailler dans les écoles.

On nous a dit que les enseignantes et enseignants, nouveaux ou expérimentés, ont besoin d'en savoir plus sur la façon d'aborder la diversité ethnique et culturelle, et les

«Les changements apportés à la préparation initiale des enseignantes et enseignants auront des répercussions au niveau de la salle de classe, mais les nouveaux arrivants ne constituent qu'une petite partie du corps enseignant. Donner aux enseignantes et enseignants en poste des occasions adéquates de se développer est donc indispensable pour l'avenir du perfectionnement professionnel dans cette province. Les changements apportés à l'éducation initiale des enseignantes et enseignants doivent s'inscrire dans un continuum de formation professionnelle conçu pour répondre aux besoins des enseignantes et enseignants tout au long de leur carrière. Le perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants en activité a été, au cours des 20 dernières années, dominé par les exigences en vue de l'obtention des qualifications additionnelles. Dans le passé, ce système a peut-être bien servi la profession. Mais sa structure est incapable de suivre les besoins changeants du personnel enseignant et l'évolution des politiques et pratiques.»

Association ontarienne des doyens et doyennes en éducation

paroles

«• Il faut examiner l'admission dans les facultés d'éducation; les personnes qui pourraient faire les meilleurs éléments du personnel enseignant ne sont pas forcément admises.

• Les facultés d'éducation ne préparent pas les candidates et candidats à la réalité de l'école.

• La formation et le recyclage périodiques devraient être obligatoires pour les enseignantes et enseignants de même que pour les directrices et directeurs. On devrait y consacrer une semaine tous les deux ou trois ans. C'est une proposition coûteuse, mais toute entreprise prospère investit fortement dans la recherche et le développement ainsi que dans la formation du personnel.»

Stormont Dundas and Glengarry
Elementary Principals' and Vice-Principals' Association

élèves ayant des besoins particuliers. On nous a également dit qu'elles ou ils ont besoin de compétences accrues dans l'enseignement de la lecture, des mathématiques et des sciences aux jeunes élèves, de même qu'une meilleure connaissance de la technologie électronique afin de tirer profit des nouvelles possibilités d'enseignement.

Les mémoires soumis par les représentants du système scolaire catholique ont souligné le besoin de sensibiliser leurs futurs enseignantes et enseignants à l'histoire, à la philosophie et au programme d'études de leur système. Les représentants des écoles de langue française ont exprimé les mêmes préoccupations à l'égard de la préparation des enseignantes et enseignants pour leurs écoles.

Les enseignantes et enseignants eux-mêmes ont fait part de leurs frustrations devant l'imposition de changements, tels que le décloisonnement, en l'absence de ressources adéquates pour le perfectionnement professionnel. Ils se sont également inquiétés des problèmes découlant des compressions budgétaires.

D'autres mémoires ont exprimé des inquiétudes au sujet de la composition du corps enseignant, ou à propos des critères d'admission dans les facultés d'éducation. On voudrait que la sélection des candidates et candidats se fasse moins en fonction du niveau d'instruction, et plus en fonction des qualités personnelles. Certains ont demandé des changements dans les procédures de sélection afin d'augmenter la diversité ethnoculturelle et raciale.

Contexte historique

Dans le chapitre 2, nous avons fait allusion à la faible formation reçue par les futurs enseignantes et enseignants au cours du XIXe et durant une grande partie du XXe siècle. Avec l'école obligatoire, et grâce au travail d'Egerton Ryerson, on a reconnu peu à peu l'importance de former les enseignantes et enseignants en pédagogie. La première «école normale» (collège d'enseignantes et d'enseignants) a ouvert ses portes en 1847, et d'autres se sont ouvertes au cours des décennies suivantes pour former les enseignantes et enseignants du niveau élémentaire.

Les enseignantes et enseignants des écoles secondaires, qui étaient censés posséder un diplôme universitaire, recevaient leur formation dans un collège d'éducation provincial séparé. La formation des enseignantes et enseignants pour les écoles de langue française était tout à fait insatisfaisante : jusqu'en 1927, année où l'École normale d'Ottawa a été fondée, les écoles devaient embaucher soit des enseignantes et enseignants franco-ontariens mal préparés, soit des enseignantes et enseignants du Québec. Il n'y avait, semble-t-il, aucun établissement de langue française dans la province avant 1970 pour former le personnel enseignant des écoles secondaires.

Dans les années 1970, le gouvernement provincial a transféré peu à peu la responsabilité de l'éducation des enseignantes et des enseignants aux universités et, à partir de 1974, toutes les enseignantes et tous les enseignants du système de langue anglaise ont eu besoin d'un diplôme de premier cycle et d'un baccalauréat en éducation. La même condition est entrée en vigueur en 1986 pour les enseignantes et enseignants du système de langue française.

Bien que les enseignantes et enseignants soient maintenant mieux formés et reçoivent une préparation plus

Partenariats dans la professionnalisation à l'enseignement

Plusieurs facultés d'éducation ont créé des partenariats structurés école-université pour traiter de questions comme le perfectionnement professionnel ou l'amélioration des écoles. L'un des projets qui réunit l'Université York et le Conseil scolaire de North York fait appel à la famille des écoles de Westview. Centré sur l'éducation en milieu urbain, ce projet met l'accent sur l'amélioration dans les écoles et le perfectionnement professionnel continu du personnel enseignant et des membres de la faculté d'éducation, et repose sur un travail de collaboration au niveau des programmes d'études supérieures et de la recherche.

poussée que par le passé, les exigences et les complexités de l'enseignement ont considérablement augmenté. Nous décrivons brièvement la situation actuelle de l'éducation des enseignantes et enseignants, et faisons des recommandations quant aux besoins qu'auront, à notre avis, les enseignantes et enseignants, en matière d'éducation générale et de préparation professionnelle pour répondre de façon efficace aux besoins futurs des élèves des écoles de l'Ontario.

Contexte actuel pour une réforme de l'éducation des enseignantes et des enseignants

En dépit d'un certain nombre de changements apportés à l'éducation initiale et en cours d'emploi des enseignantes et enseignants, au cours des cinq ou six dernières années, il nous semble que le processus de réforme se soit quelque peu bloqué. Chacune des parties concernées continue de faire à sa façon.

En 1987, un exposé de principe sur l'éducation du personnel enseignant, commandé par le groupe de travail sur la formation à l'enseignement et rédigé par Michael Fullan et Michael Connelly, tous les deux alors à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, a été distribué dans toute la province.[14] Un certain nombre de propositions novatrices ont été soumises pour améliorer l'éducation des enseignantes et enseignants.

Ce rapport renfermait des recommandations précises concernant les programmes de formation initiale, le soutien aux enseignantes et enseignants nouvellement entrés en fonction, et le perfectionnement professionnel continu, de même que la redéfinition des rôles des facultés d'éducation et des autres «intervenants dans l'éducation des enseignantes et des enseignants», y compris le Ministère, les conseils scolaires et les fédérations.

Par exemple, en ce qui concerne les enseignantes et enseignants débutants, le rapport a recommandé un processus qui leur permettrait d'avoir une période de stage et d'apprentissage. Pendant cette période, élles ou ils recevraient une formation et un soutien additionnels. Bien que le rapport ait eu une influence considérable sur la question de l'éducation des enseignantes et enseignants en Ontario (et ailleurs, car le document a été largement cité dans des publications parues dans d'autres provinces et d'autres pays), seul un petit nombre de ses recommandations a été mis en oeuvre en Ontario.

D'autres essais infructueux ont été effectués dans le but de créer un système plus digne de confiance pour l'éducation des enseignantes et des enseignants, tant au niveau de l'organisation que du fonctionnement. (Nous avons mentionné plus haut la proposition d'un Ordre des enseignantes et des enseignants, laquelle a été abandonnée après avoir été rejetée par les fédérations d'enseignantes et d'enseignants.) Le Conseil ontarien sur la formation du personnel enseignant (COFPE) a été fondé en 1989 pour répondre en partie à l'exposé de principe de Fullan et Connelly, avec des représentants des facultés, du Ministère, des fédérations et des conseils scolaires.

Un examen de plusieurs rapports portant sur les questions de l'admission, de la formation initiale, de l'initiation à l'enseignement, de l'éducation en cours d'emploi et du renouvellement du corps professoral[15] révèle que, malgré de bonnes recherches et les meilleures intentions, le COFPE a eu des difficultés à influencer les politiques et les pratiques.[16] Par exemple, les rapports que le COFPE a soumis au Ministre contenaient souvent diverses recommandations pour que les différents intervenants se réunissent et discutent ou examinent leurs plans et programmes. Cependant, aucun groupe ne semblait disposé à aller au-delà de la défense de sa propre cause.

De façon semblable, un groupe de travail, formé en 1988 pour effectuer des suggestions quant aux cours communs de préparation initiale à l'enseignement des sciences a recommandé que les facultés révisent leurs programmes de sciences. En d'autres termes, on semble systématiquement préférer la discussion à l'action. Bien qu'il y ait de

nombreux exemples de programmes novateurs et conjoints en Ontario, ils sont l'exception et non la norme.

À la lumière de cet historique, on ne peut s'empêcher de conclure que «les intervenants dans l'éducation des enseignantes et enseignants» sont attachés rigidement à des structures peut-être anachroniques, et que les droits acquis et la réticence au changement dominent depuis trop longtemps. Les facultés d'éducation tiennent à la notion d'autonomie pour les universités et, selon de nombreux observateurs, agissent comme bon leur semble; les fédérations résistent à tout ce qui empiète, d'après elles, sur les négociations collectives et sur le rôle exclusif des enseignantes et enseignants dans les écoles; tandis que le Ministère maintient un système qui a été abandonné dans d'autres provinces, à savoir le contrôle du contenu de divers cours d'éducation en cours d'emploi.

Dans ce contexte, il est impossible de mener une politique publique cohérente. Le contrôle nominal qu'exerce le Ministère sur l'éducation du personnel enseignant n'est pas une garantie de qualité.

Tous ces groupes d'intervenants ont, selon eux, de bonnes raisons de prendre ainsi position. Collectivement, cependant, ils ont empêché la réforme de l'éducation des enseignantes et enseignants. Dans ce qui suit, nous proposons des voies et des programmes qui sont pertinents en termes d'apprentissage pour les élèves et de perfectionnement pour les enseignantes et enseignants, et après seulement nous examinons les entraves politiques à leur mise en application.

Préparation initiale actuelle à l'enseignement en Ontario

Programmes actuels : description et problèmes

Toutes les enseignantes et tous les enseignants formés en Ontario reçoivent leur formation initiale (dite «avant l'entrée en service») dans l'une des dix facultés d'éducation (dont deux offrent des programmes de préparation à l'enseignement pour les écoles de langue française). Près de 6 000 étudiantes et étudiants sont inscrits à des programmes de préparation initiale, dont la plupart sont des cours d'un an après un diplôme de premier cycle.

Les futurs enseignants et enseignantes reçoivent environ 20 semaines d'instruction à la faculté et doivent passer au moins 40 jours dans une école sous la supervision d'une enseignante ou d'un enseignant expérimenté (cela peut varier énormément car un nombre de plus en plus important de programmes exigent que les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants passent la moitié de leur temps dans les écoles).

Les candidates et candidats qui réussissent obtiennent un baccalauréat en éducation délivré par l'université et, ensuite, un brevet d'enseignement permanent de l'Ontario délivré par le ministère de l'Éducation et de la Formation.

En Ontario, les programmes de préparation initiale varient dans la façon dont la formation des enseignantes et des enseignants est combinée avec l'enseignement des lettres ou des sciences. Dans les programmes simultanés (offerts seulement dans certaines facultés, et ne touchant qu'un petit pourcentage d'étudiantes et d'étudiants se destinant à l'enseignement), les candidates et candidats étudient en vue d'obtenir simultanément un baccalauréat ès lettres ou ès sciences et un baccalauréat en éducation, et ont tendance à s'exercer à enseigner dans les écoles pendant de plus longues périodes.

Par contre, les étudiantes et les étudiants inscrits dans les programmes consécutifs (offerts dans toutes les facultés) entrent dans une faculté d'éducation avec un diplôme de premier cycle pour obtenir au bout d'un an un baccalauréat en éducation. Plusieurs universités ont mis sur pied dernièrement un programme «hybride» : les étudiantes et étudiants de premier cycle choisissant les matières pour lesquelles il existe une forte demande d'enseignantes et d'enseignants, comme le français langue seconde, les mathématiques et les sciences ou l'éducation de la petite enfance, suivent des cours particuliers et effectuent des

Partenariats dans la professionnalisation du corps enseignant

Le Centre de technologie pour le progrès de l'apprentissage, à la faculté d'éducation de l'Université de Toronto, travaille en partenariat avec TVOntario. Il a pour mission de valoriser la professionnalisation des enseignantes et enseignants, en s'assurant d'une application adéquate de la technologie dans tous les aspects des activités de la faculté.

Parmi les activités, figurent le travail avec les universitaires en vue d'aider les nouveaux enseignants et les enseignants en exercice à se servir efficacement des technologies électroniques; le soutien à l'utilisation de la technologie sur les plans administratif et académique; et la participation à des projets de recherche, tant à la faculté que dans les conseils scolaires, pour étudier les répercussions des technologies sur l'apprentissage.

expériences sur le terrain sous supervision; elles ou ils sont ensuite automatiquement admis au programme d'un an de la faculté d'éducation.

Bien que les éléments du programme soient, dans une certaine mesure, fixés par les règlements du Ministère, les facultés jouissent d'une latitude considérable dans le choix des modes d'enseignement et du contenu des cours, et ont élaboré dernièrement une variété de programmes novateurs. Actuellement, les modes d'enseignement et le contenu des programmes varient énormément d'une faculté à l'autre.

Exigences pour les programmes de préparation initiale :

Le règlement pertinent de la *Loi sur l'éducation* stipule qu'«un programme d'éducation professionnelle» comprend les éléments suivants :

a) étude des
   i) cycles primaire et moyen;
   ii) cycles moyen et intermédiaire, y compris une option d'enseignement;
   iii) cycles intermédiaire et supérieur, y compris deux options d'enseignement; ou
   iv) études technologiques, y compris deux options d'enseignement;

b) étude des méthodes d'enseignement destinées à répondre aux besoins de chaque élève;

c) lois et règlements sur l'éducation;

d) examen des programmes-cadres du Ministère; et

e) au moins 40 jours d'expérience pratique (dans les écoles).

Traditionnellement, les facultés ont toujours assumé la pleine responsabilité des programmes, à l'exception des 40 jours de stage pratique dans les écoles. Pendant ces journées, les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants sont supervisés par des enseignantes et enseignants associés, qui exercent dans des écoles. La difficulté réside dans l'absence d'un processus particulier pour la sélection des enseignantes et enseignants associés qui, souvent, n'ont pas reçu de formation ou de préparation spéciale. Les attentes quant à leur rôle ne sont pas claires et les critères d'évaluation des étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants sont vagues. De plus, leur responsabilité n'est pas manifestement reconnue : le montant de 7,50 $ par jour qui leur est alloué pour superviser les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants est plus insultant que gratifiant.

Les programmes de préparation initiale sont souvent dénoncés comme étant trop «théoriques», et offrant peu de chances aux étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants des facultés d'éducation d'apprendre en se fondant sur leur propre expérience. Les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants, qui sont tous des diplômés de l'université (âge moyen de 30 ans), déclarent qu'on les traite parfois comme des adolescents à qui l'on demande d'effectuer des tâches insignifiantes qui n'améliorent pas leur compétence professionnelle.

Les programmes ont tendance à être fragmentés : parce que les cours de faculté ne sont pas liés à l'expérience scolaire, la préparation professionnelle ne semble guère cohérente. Le programme peut paraître diffus et superficiel, tentant de couvrir les aspects philosophique et technique de même que le contenu d'une façon parfois décousue. Bien qu'une étude menée en Ontario auprès de diplômés récents ait révélé un niveau de satisfaction relativement élevé,[17] une analyse plus détaillée a montré que les participantes et participants trouvent que leur expérience dans les écoles représente l'aspect le plus enrichissant du programme. Les commentaires sur les cours des facultés étaient souvent négatifs.

Cependant, le vent du changement a soufflé – du moins dans certaines des dix facultés d'éducation de la province. Elles travaillent de plus en plus étroitement avec le personnel des écoles pour intégrer les éléments théoriques et pratiques des programmes de préparation initiale. Par exemple, certains programmes sont maintenant basés entièrement à

Partenariats dans la professionnalisation des enseignants

L'*Eastern Ontario Staff Development Network*, qui a ses bureaux à l'Université Queen's, permet à environ 20 conseils scolaires de regrouper leurs ressources pour mettre en oeuvre diverses formes de perfectionnement professionnel et d'apprentissage du leadership. Le *Northern Centre for Instructional Leadership* est source d'activités professionnelles pour 48 conseils scolaires, dans les régions centre-nord et nord-est de l'Ontario. Le NCIL fait appel à la participation de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO) et les universités du Nord. Autre projet de coparticipation : Contact Nord/North, un réseau d'éducation à distance, qui rattache les conseils scolaires, les facultés, l'IEPO, et des représentants des communautés autochtones.

l'extérieur de l'université, dans des écoles où les enseignantes et enseignants associés contribuent bien davantage à planifier ce que les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants doivent apprendre et comment ils doivent le faire.

Bon nombre d'étudiantes-enseignantes et d'étudiants-enseignants passent maintenant plus de temps dans les salles de classe et travaillent souvent en petits groupes avec leurs pairs. On nous a dit que, grâce à l'intensification de l'expérience en milieu scolaire et à l'accent mis sur la participation commune à divers projets, les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants sont plus enclins à juger plus favorablement les programmes des facultés et à déclarer qu'ils les ont bien préparés à l'enseignement. Ce genre de réaction de leur part peut indiquer les voies à suivre en direction d'une réforme, soulignant la nécessité de mieux intégrer la théorie et la pratique et de consolider l'expérience en milieu scolaire.

Cependant, trop d'étudiantes-enseignantes et d'étudiants-enseignants n'ont aucune expérience des écoles mis à part leurs stages pédagogiques obligatoires et, comme nous l'avons précisé, les enseignantes et enseignants associés qui les supervisent ont, en général, très peu ou pas du tout d'échanges avec les membres des facultés.

Les facultés d'éducation ont élaboré une variété de programmes spécialisés, dont un à l'Université York qui prépare à l'enseignement pour les sourds (au moins un professeur et plusieurs étudiantes et étudiants sont sourds). Plusieurs facultés, comme celles de Nipissing, Queen's et Lakehead, offrent aussi des programmes spéciaux qui préparent des enseignantes et enseignants et des aide-enseignantes et aide-enseignants autochtones, souvent dans le cadre de programmes situés hors campus, dans des communautés autochtones ou à proximité. D'autres programmes préparent les enseignantes et enseignants, autochtones ou non, à enseigner dans les écoles autochtones.

La diversité des programmes à travers la province est perçue par les facultés comme un moyen avantageux de répondre aux besoins locaux et de consolider les compétences particulières de chacune d'elles. Mais on peut s'interroger sur ce que la préparation des enseignantes et enseignants de l'Ontario présente comme points communs. Étant donné que la province possède maintenant *Le Programme d'études commun, de la 1re à la 9e année*, accompagné de normes provinciales pour la langue et les mathématiques, nous devons nous assurer que les enseignantes et enseignants, où qu'ils soient formés, possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour enseigner le programme d'études commun.

Les personnes qui enseignent aux enseignantes et enseignants

Et les personnes qui enseignent aux enseignantes et enseignants? Un rapport effectué par la professeure Laverne Smith pour le Conseil ontarien sur la formation du personnel enseignant offre une bonne vue d'ensemble de la situation.[18] En 1992, il y avait un peu plus de 500 professeurs à plein temps dans les dix facultés d'éducation, dont 87 p. 100 dans des programmes de langue anglaise, le reste dans des programmes de langue française.

Sur les professeurs à plein temps, environ 70 p. 100 occupent des postes permanents (ou menant à la permanence). Ces professeurs sont embauchés en fonction de leurs qualifications de chercheurs et d'enseignants. Très peu sont nommés à des postes permanents sans avoir terminé leur doctorat en éducation. Bien que la plupart aient une expérience importante de l'enseignement dans les écoles élémentaires ou secondaires, ce n'est pas le cas de tous. Les pratiques d'embauche récentes révèlent que les compétences en recherche deviennent un critère de plus en plus important.

Outre les postes menant à la permanence, environ 30 p. 100 des professeurs occupent des postes non permanents, soit qu'ils sont détachés de leurs conseils scolaires ou embauchés

Partenariats dans la professionnalisation du corps enseignant

Des projets conjoints, élaborés en participation avec des collèges, dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants, notamment en éducation de la petite enfance et en technologie. Ainsi, l'Université Brock a établi des relations officielles avec un collège local, permettant d'offrir un programme d'éducation de l'enfance et un nouveau programme d'enseignement technique. Ces modes de collaboration sont tout particulièrement précieux pour préparer les enseignants en technologie et pour pallier le besoin d'équipement coûteux et vite désuet.

par contrat. Dans les deux cas, ces nominations temporaires sont, généralement, pour une période de un à trois ans.

Environ 36 p. 100 des professeurs, mais seulement 21 p. 100 de ceux qui ont la permanence, sont des femmes. À l'époque où les données ont été recueillies pour le rapport de 1992, 11 professeurs seulement pour toute la province ont été identifiés comme appartenant à des minorités visibles.

Il existe une tension continue dans les facultés d'éducation (comme dans toutes les écoles professionnelles) entre l'enseignement et la recherche, et entre les exigences de l'université et les exigences des écoles. Dans certains cas, cette tension est productive car elle pousse à faire plus de recherche pratique et à dispenser un enseignement enrichi par la recherche. Trop souvent, cependant, elle mène à un conflit non productif, voyant les deux comme incompatibles.

Les facultés d'éducation déplorent que le public – et dans une certaine mesure le système scolaire – ignorent ou sous-estiment l'importance de faire de la recherche en plus de l'enseignement. Dans une étude rédigée pour cette Commission, Patricia Allison de l'Université de Western Ontario nous rappelle que :

> L'une des fonctions des universités est d'offrir à celles et ceux qui ont à la fois le désir et les aptitudes nécessaires un endroit où faire des études et recherches sur un sujet, et contribuer à l'avancement des connaissances humaines. Les spécialistes dans les écoles professionnelles étudient et explorent certains aspects de la profession, en tant que service rendu à la profession. . . et mettent leurs études et leurs recherches au profit de la formation des futurs membres de la profession.[19]

L'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO) est assez distinct des dix facultés d'éducation puisqu'il a un mandat différent et des fonctions très différentes. Actuellement, il n'offre pas de programmes d'éducation initiale des enseignantes et enseignants, et ses 146 professeurs à plein temps enseignent seulement des cours de deuxième et troisième cycles, bien qu'ils soient aussi censés s'adonner intensément à la recherche et au développement en région. La plupart des étudiantes et étudiants, surtout de deuxième cycle, sont des enseignantes et enseignants en activité. De nombreux titulaires d'un doctorat de l'IEPO vont ensuite enseigner dans des facultés d'éducation, en Ontario ou ailleurs. La proposition de fusion entre l'IEPO et la faculté d'éducation de l'Université de Toronto, si elle aboutit, modifiera sans aucun doute les programmes de l'IEPO.

Juger l'efficacité des programmes

Très peu de programmes d'éducation des enseignantes et enseignants, ici ou ailleurs, sont évalués sur une autre base que la satisfaction des étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants ou de la facilité des diplômés à trouver des postes dans l'enseignement. Dans certains cas, les facultés d'éducation enquêtent aussi auprès des écoles pour évaluer dans quelle mesure leurs diplômés donnent satisfaction à leurs employeurs. Il semble n'y avoir actuellement aucune évaluation systématique des connaissances et des compétences des diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario.[20]

Si l'on s'entend sur les attentes vis-à-vis des enseignantes et enseignants débutants, il semble logique aussi de proposer que les facultés d'éducation acceptent de rendre compte de leurs activités. Nous pensons qu'une évaluation et une reconnaissance officielle plus approfondies et systématiques des programmes de préparation initiale sont nécessaires en Ontario.

Nous suggérons que les programmes d'éducation des enseignantes et enseignants soient approuvés selon un processus semblable à celui souvent utilisé pour certains autres programmes d'études supérieures ou professionnelles, en Ontario aussi bien qu'ailleurs. Selon ce processus, un corps indépendant évalue les programmes en tenant compte, par exemple, du contenu des cours, des ressources, des normes de rendement, des mécanismes d'enseignement, des

qualifications des professeurs de faculté et, dans certains cas, de la qualité des diplômés.

Le corps indépendant peut être une association professionnelle ou un conseil d'approbation constitué uniquement pour cette fonction. Ce processus semble avoir permis de maintenir des normes professionnelles élevées et, parce que les programmes sont approuvés pour une période limitée (généralement de trois à sept ans), les membres de la profession ne sont ni portés à faire preuve d'une satisfaction déplacée ni à manifester une résistance au changement.

Les informations sur les facultés d'éducation sont généralement recueillies à l'occasion de visites sur place et dans les écoles avec lesquelles elles sont associées, ainsi qu'à l'occasion d'entrevues avec les professeurs, les étudiantes et étudiants et, vraisemblablement, avec le conseil scolaire qui emploie les diplômés.

Il est crucial que le processus ait réellement du poids : il devrait permettre d'imposer des sanctions aux facultés dont les programmes ne répondent pas aux normes acceptées. La procédure habituelle consisterait à leur donner un avertissement, avec une période limite de deux à trois ans pour apporter les améliorations nécessaires. Au cas où aucune amélioration n'aurait lieu, les programmes ne devraient plus être officiellement reconnus. Les diplômés ne pourraient plus obtenir alors le brevet d'enseignement de l'Ontario.

En adoptant pour principe que les enseignantes et enseignants doivent prendre la responsabilité de gouverner leur profession, nous suggérons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants assume la responsabilité de l'approbation des programmes de préparation à l'enseignement. Le processus à utiliser serait alors défini par l'Ordre, mais les équipes d'approbation ou d'évaluation pourraient comprendre des membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants, des représentantes et des représentants des facultés d'éducation de l'Ontario, d'éminents professeurs d'éducation de l'extérieur de l'Ontario et peut-être même de l'extérieur du Canada. Ceci permettrait au programme d'avoir une crédibilité certaine auprès du public et des professionnels. Nous présumons que l'Ordre, dans sa conception du processus et des critères d'évaluation des compétences professionnelles, tiendrait compte de la culture universitaire, de la recherche et des connaissances actuelles dans le domaine de l'éducation des enseignantes et enseignants, et des directives politiques du ministère de l'Éducation et de la Formation.

Recommandation 59

** Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, en étroite collaboration avec les facultés d'éducation, élabore un processus de reconnaissance officielle («d'agrément») des programmes de préparation à l'enseignement offerts par les facultés d'éducation de l'Ontario, et que l'Ordre soit responsable de la mise en oeuvre de ce processus d'approbation.*

L'éducation des enseignantes et enseignants pour les années à venir

Nos recommandations concernant l'éducation des enseignantes et enseignants comme moyen de renforcer le système scolaire reposent sur plusieurs principes fondamentaux qui émanent des recherches récentes sur l'apprentissage du personnel enseignant. Nous sommes guidés par les principes d'apprentissage et d'enseignement esquissés plus haut dans les chapitres 5 et 6.

Nous acceptons cinq dimensions (détaillées dans le chapitre 6) dans notre définition d'un enseignement de qualité, et offrons des conseils pour planifier le contenu et l'orientation des programmes de préparation initiale et de perfectionnement professionnel. C'est-à-dire que nous prenons pour acquis que les bonnes enseignantes et les bons enseignants :

- se préoccupent des élèves et de leur apprentissage;
- maîtrisent leurs matières et savent comment les enseigner;
- gèrent l'apprentissage des élèves et le suivent de près;

• collaborent efficacement avec les autres, y compris les autres enseignantes et enseignants, les élèves, les parents et la communauté;
• font une analyse critique de leur pratique et continuent de se perfectionner tout au long de leur carrière.

Bien que ces principes ne constituent pas un schéma directeur pour concevoir l'éducation des enseignantes et enseignants, ils représentent un point de départ. Les implications sont claires : si l'enseignement est difficile et complexe, l'éducation des enseignantes et enseignants ne peut pas être considérée comme secondaire. Nous adoptons deux autres principes concernant la préparation à l'enseignement :

• Premièrement, la formation initiale ne peut pas donner des enseignantes et enseignants experts et accomplis, mais elle doit donner aux diplômés les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir leur entrée dans l'enseignement, et des bases solides pour se perfectionner durant leur carrière
• Deuxièmement, la réforme de l'éducation et la préparation à l'enseignement doivent aller de pair. Étant donné qu'aucun changement ne sera possible dans les écoles sans la participation des enseignantes et enseignants, leur perfectionnement fait partie intégrante de l'amélioration du système scolaire, laquelle bénéficiera aux écoles et aux élèves.

Devenir une enseignante ou un enseignant compétent nécessite plus que des compétences techniques ou des connaissances dans certaines matières : il faut savoir utiliser ces compétences et ces connaissances pour répondre aux exigences spéciales posées par de nombreux cas et problèmes différents. Par exemple, une enseignante ou un enseignant a non seulement besoin de savoir comment diriger une classe d'élèves de six ans, mais aussi comment leur enseigner en même temps la lecture, en adaptant les questions et le contenu aux différents niveaux de compréhension d'une classe composée peut-être d'immigrants récents, d'autochtones et d'enfants issus de différents milieux socio-économiques.

Bien qu'il ne soit ni faisable ni raisonnable pour nous d'émettre des recommandations précises sur toutes les aires de contenu des programmes de préparation initiale à l'enseignement, plusieurs priorités clefs doivent être

« Les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants doivent comprendre. . . comment l'apprentissage se fait. Elles ou ils doivent être formés pour utiliser une plus grande variété de styles d'enseignement, de façon à être équipés d'outils qui leur permettent de manipuler l'environnement afin d'optimaliser l'apprentissage. Il faut aussi les tenir au courant des dernières recherches sur le développement de l'enfant, de façon qu'elles ou ils aient des attentes réalistes vis-à-vis des enfants qui leur sont confiés.»

paroles

Enseignantes et enseignants de l'élémentaire d'Oshawa, secteur 2

abordées pour mettre en oeuvre nos recommandations concernant d'autres domaines. Nous nous attendons à ce que l'Ordre des enseignantes et des enseignants effectue des recommandations plus précises, tout en laissant une certaine liberté aux facultés d'éducation.

Bien que nous n'ayons pas dressé des listes d'exigences séparées, les dispositions à prendre pourront différer selon que les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants se préparent à une carrière dans des écoles élémentaires ou secondaires.

Sélection : qui devrait devenir enseignante ou enseignant?
Comme nous l'avons précisé plus haut, la question de l'admission dans les facultés d'éducation est épineuse, surtout parce que les facultés d'éducation font la première sélection des futurs enseignants et enseignantes. Les problèmes sont de deux ordres : premièrement, il semble que les critères d'admission dépendent plus de la formation universitaire, et surtout du dossier au premier cycle, que des qualités personnelles; deuxièmement, trop peu de candidates et candidats appartenant à des groupes minoritaires sont admis.

Étant donné que les facultés ont beaucoup plus de candidates et candidats qualifiés qu'elles ne peuvent en

« La plupart des enseignantes et enseignants sont disposés à prendre des risques, et les changements sont pour eux une source d'épanouissement. Comment pourraient-ils autrement accueillir chaque année une nouvelle classe de 25 à 30 enfants, dont la personnalité leur est inconnue, dont les besoins émotifs, intellectuels et sociaux leur sont étrangers, et rester confiants qu'ils vont découvrir les besoins uniques de chacun des enfants, et ensuite réussir à faire une différence dans la vie de chacun?»

Federation of Women Teachers' Association of Ontario (FWTAO)

accepter, il y aura toujours des insatisfaits. Selon les facultés d'éducation, bien que la formation universitaire représente un critère important, d'autres facteurs entrent en jeu eux aussi, en particulier l'expérience pertinente avec les enfants et les adolescents. Une attention particulière est aussi portée sur la place à faire aux candidates et candidats appartenant à des groupes jusqu'alors sous-représentés, tels que les autochtones, les minorités ethnoculturelles et raciales, et les personnes ayant un handicap physique.

Qualités personnelles :
Beaucoup de gens pensent que les qualités personnelles de caractère doivent représenter les critères de sélection les plus importants. Nous partageons cet avis en principe mais le problème est que ces qualités personnelles, peu susceptibles de changer au cours de la formation professionnelle, sont notoirement difficiles à évaluer lors du processus d'admission.

Il est relativement facile de juger de la formation universitaire des candidates et candidats, mais il est plus difficile de porter un jugement sur leur personnalité. De plus, l'utilisation de lettres de référence, d'entrevues ou de tests d'aptitude pour y parvenir s'est révélée en grande mesure inefficace. Qui plus est, le nombre de candidates et candidats ainsi que le nombre d'admis dans certaines facultés sont si élevés qu'il est peu réaliste de procéder à des entrevues. La faculté d'éducation de l'Université de Toronto, par exemple, admet environ 1 000 étudiantes et étudiants chaque année sur des milliers de candidatures. Dans une étude réalisée pour le compte de la Commission, Patricia Allison apporte la preuve «que les entrevues sont fondamentalement inefficaces».[21]

La sélection en tant que processus :
Cependant, parce que nous convenons que les qualités personnelles sont d'une importance critique, nous suggérons que la sélection soit vue comme un processus plutôt que comme un événement ponctuel. Les facultés peuvent porter un premier jugement d'après les critères académiques et l'expérience de la candidate ou du candidat (et la façon dont elle ou il fait preuve de cette expérience par écrit), mais elles risquent de ne pas pouvoir évaluer adéquatement ses qualités personnelles tant qu'elle ou il ne participe pas au programme. À ce moment-là, cependant, on peut et on doit porter un jugement.

Les professeurs des facultés d'éducation et les enseignantes et enseignants associés dans les écoles ont hésité à exercer leur autorité en tant que gardiens de l'accès à la profession, s'accommodant apparemment mieux d'appuyer les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants que de les évaluer. Nous convenons que les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants en difficulté doivent être aidés par des professeurs et par le personnel scolaire. Si cette aide n'améliore pas leur rendement, toutefois, les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants devraient être dirigés vers d'autres carrières et ne pas être recommandés pour le brevet d'enseignement. *Nous croyons que le plus important est d'offrir aux enfants l'enseignement de qualité auquel ils ont droit.*[22]

Tout jugement sur l'aptitude à l'enseignement doit être fondé sur une compréhension claire de l'enseignement et du rôle de l'enseignante et l'enseignant, et doit être considéré comme relevant de la responsabilité à la fois de la faculté et de celle des écoles où les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants effectuent leur travail sur le terrain.[23] Nous comprenons que les membres des facultés et les enseignantes et enseignants trouvent difficile de porter ce genre de jugement lorsque les étudiantes-enseignantes et

Il est bénéfique pour les jeunes qui appartiennent à des groupes minoritaires d'avoir dans leurs écoles des modèles visibles à suivre, mais il est également bénéfique pour tous les élèves appartenant à une société multiculturelle d'avoir dans leurs écoles un personnel provenant de divers milieux : cela garantit qu'on reconnaît et qu'on inclut divers points de vue dans la vie scolaire.

étudiants-enseignants se révèlent inaptes. Nous croyons, cependant, qu'il est important pour eux de reconnaître leur devoir envers les futures générations d'élèves des écoles élémentaires et secondaires.

Recommandation 60

** Nous recommandons que les facultés d'éducation et le personnel scolaire qui supervise les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants aient la responsabilité de s'assurer que celles et ceux dont la candidature est recommandée pour le brevet d'enseignement de l'Ontario possèdent les qualités personnelles requises pour entrer dans la profession, et que les candidates et candidats qui ne possèdent pas ces qualités soient détournés des programmes de préparation à l'enseignement.*

Nous présumons que, parmi les critères requis, les futurs enseignantes et enseignants devront prouver qu'elles ou ils se soucient des élèves et de leur apprentissage, et acceptent les normes d'éthique professionnelle. Les enseignantes et enseignants qui ont l'intention de travailler dans les écoles catholiques ou de langue française doivent être évalués par la faculté et les écoles pour s'assurer qu'elles ou ils reconnaissent et soutiennent les objectifs et les traditions de ces communautés scolaires.

Encourager des membres des groupes minoritaires à devenir enseignantes ou enseignants :
Nous avons souligné la sous-représentation des personnes provenant de diverses minorités ethnoculturelles et raciales, ainsi que des personnes ayant un handicap physique. Il est important d'augmenter le nombre des enseignantes et enseignants provenant de différents milieux, et ce pour plusieurs raisons. Il est bénéfique pour les jeunes qui appartiennent à des groupes minoritaires d'avoir dans leurs écoles des modèles visibles à suivre, mais il est également bénéfique pour tous les élèves appartenant à une société multiculturelle d'avoir dans leurs écoles un personnel provenant de divers milieux : cela garantit qu'on reconnaît et qu'on inclut divers points de vue dans la vie scolaire.

Des efforts ont été fournis dans la plupart des facultés en vue d'augmenter la diversité du groupe d'étudiantes-enseignantes et d'étudiants-enseignants. Ces efforts ont été encouragés dernièrement par les mesures prises par le Ministère en matière d'antiracisme. La mise en oeuvre de ces mesures devrait contribuer à accroître le nombre de candidates et candidats minoritaires admis. Une première liste de projets pilotes montre que des progrès importants ont été effectués, du moins sur le papier. Il reste à savoir si ces changements seront suffisants.

La *Loi sur l'équité en matière d'emploi* qui vient d'être promulguée exigera que les conseils scolaires, en tant qu'employeurs, conçoivent et mettent en oeuvre des projets pour augmenter la représentation des membres de groupes cibles (minorités raciales, groupes autochtones, femmes, et personnes ayant un handicap). Pour répondre à ces exigences, il sera essentiel de constituer un corps d'enseignantes et d'enseignants qualifiés provenant de divers milieux.

Toutefois, la recherche de la diversité est un problème à la fois de recrutement et de sélection, et demande une collaboration de tous les partenaires en éducation. En plus de poursuivre les initiatives actuelles dans les facultés d'éducation et les conseils scolaires, il faut faire davantage pour augmenter le bassin de candidates et candidats compétents provenant de milieux minoritaires, et faire en sorte qu'elles ou ils soient plus nombreux à être bien préparés pour entrer dans l'enseignement. De tels efforts ont déjà lieu en quelques endroits, mais doivent être accentués et élargis.

Les facultés d'éducation, les conseils scolaires et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants peuvent et doivent activement encourager les jeunes membres des groupes minoritaires à songer à une carrière dans l'enseignement. Une stratégie utilisée dans les écoles secondaires consiste à créer des «Cercles des futurs

enseignantes et enseignants», par le biais desquels les élèves se renseignent sur l'enseignement en tant que carrière, se rendent dans les facultés d'éducation, et ont des occasions d'acquérir auprès des enfants le genre d'expérience qui leur sera nécessaire plus tard pour être admis dans les facultés d'éducation.

Les écoles peuvent mettre sur pied des programmes de tutorat entre camarades, lesquels sont avantageux pour tous les élèves – aussi bien ceux qui enseignent que ceux qui apprennent. Les écoles peuvent aussi aider les élèves qui envisagent de faire carrière dans l'enseignement à poser leur candidature à des emplois d'été pertinents, tels que moniteur dans un camp de jour ou assistant dans un cours d'été, afin de leur donner la chance de développer leurs habiletés et d'évaluer leur intérêt pour l'enseignement. TVOntario/La Chaîne pourrait produire des vidéos qui mettraient en évidence les attraits d'une carrière dans l'enseignement.

Des initiatives de ce genre devraient aussi être élargies pour permettre aux adultes de groupes minoritaires, qui envisagent un changement de carrière, d'acquérir l'expérience pertinente.

La communauté francophone pourrait elle aussi trouver de telles mesures utiles, car les places disponibles dans les facultés d'éducation attirent beaucoup moins de candidates et candidats du côté français que du côté anglais.

Recommandations 61 et 62

** Nous recommandons que les facultés d'éducation augmentent leurs efforts pour admettre plus d'étudiantes-enseignantes et d'étudiants-enseignants provenant de groupes précédemment sous-représentés, notamment les minorités ethnoculturelles et raciales, les groupes autochtones et les personnes handicapées, et qu'elles soient responsables de montrer à l'Ordre des enseignantes et des enseignants que des progrès notables sont réalisés dans l'atteinte de cet objectif.*

** Nous recommandons que les facultés d'éducation, les conseils scolaires et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants mettent sur pied des programmes conjoints pour encourager un plus grand nombre de jeunes gens appartenant aux groupes minoritaires à songer à l'enseignement comme carrière, et pour s'assurer que les personnes minoritaires, jeunes et adultes, qui s'intéressent à l'enseignement aient des occasions d'acquérir l'expérience nécessaire auprès des enfants et des adolescentes et adolescents.*

La préparation initiale

La préparation initiale à l'entrée en fonction, y compris le contenu et l'organisation des programmes, devrait s'inspirer en général des concepts pédagogiques que nous proposons, et d'une compréhension commune des compétences et connaissances professionnelles. Nous discutons et proposons des recommandations quant au contrôle et à l'emplacement des programmes, et quant à leur durée et à leur contenu.

Contrôle et emplacement des programmes :

Nous avons noté que les facultés d'éducation de l'Ontario viennent d'accroître la participation des écoles aux programmes de préparation initiale à l'enseignement, en faisant vraiment travailler les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants dans les salles de classe durant de longues périodes et en les intégrant davantage à la vie de l'école. Il a même été proposé que cette idée soit poussée plus loin et que la préparation initiale se fasse entièrement dans les écoles plutôt que dans les universités; dans un tel modèle, la responsabilité d'offrir le programme reviendrait au personnel du conseil scolaire.[24] Les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants, raisonne-t-on, ont déjà passé quatre années à l'université pour obtenir leurs diplômes de premier cycle. Pour se préparer à l'enseignement, elles ou ils devraient faire l'apprentissage de leur art en observant des enseignantes et enseignants expérimentés, en acquérant les compétences et les techniques

Accentuer la diversité : innovation dans la formation des enseignantes et enseignants au Manitoba

Le Winnipeg Education Centre (WEC) propose une option impressionnante aux programmes habituels de formation et de perfectionnement des enseignantes et enseignants. Depuis deux décennies, ce centre constitue un exemple de ce qu'on peut accomplir avec des ressources financières limitées, et la collaboration et le dévouement d'un personnel interne, qui travaille de concert avec le corps enseignant et la direction des écoles participantes de la ville.

Le WEC offre une option de cheminement de carrière dans l'enseignement, et s'adresse tout particulièrement aux femmes motivées et talentueuses, à certains hommes provenant de milieux socio-économiques défavorisés, et aux récents immigrants.

La faculté de l'éducation de l'Université du Manitoba et des praticiens chevronnés travaillent ensemble pour dispenser un programme de haute qualité qui prépare les enseignants en formation à travailler efficacement dans certaines des classes les plus difficiles de la ville.

Plusieurs écoles du centre-ville accueillent des équipes d'apprentis-enseignants, qui travaillent avec des enseignantes et enseignants chevronnés. Les étudiants du WEC achèvent leur programme de formation initiale avec une expérience sur le terrain bien plus considérable que celle de leurs homologues du campus principal.

requises, et en les mettant en pratique dans la réalité des salles de classe.

Certes, nous croyons que les écoles devraient, en effet, jouer un rôle plus important dans la préparation initiale à l'enseignement (et nous décrirons brièvement comment nous pensons que cela devrait se faire au juste), mais nous croyons aussi que de tels programmes d'apprentissage, s'ils étaient entièrement dirigés par les écoles et les conseils scolaires, entraîneraient de sérieuses lacunes dans la préparation préliminaire des enseignantes et enseignants.

Il y a certainement beaucoup de compétences et de techniques pratiques que les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants peuvent apprendre – et apprennent – en observant des praticiens expérimentés. Toutefois, l'apprentissage des «trucs» pratiques de l'enseignement n'est pas suffisant. Les enseignantes et enseignants doivent aussi comprendre le pourquoi de ce qu'elles ou ils font, et être capables d'expliquer leur choix de contenu ou de méthode. Ils doivent apprendre comment enseigner leurs matières. Ils doivent être au courant des recherches sur le développement et l'apprentissage de l'enfant. Et ils doivent comprendre les facteurs sociaux et affectifs qui influent sur l'apprentissage.

L'acquisition de compétences particulières liées à la gestion de la classe et à la planification des leçons doit être située dans le contexte plus large des connaissances et de la pratique professionnelles. Il ne suffit pas d'apprendre des «recettes». Les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants devraient, au cours de leur formation, commencer à réfléchir au contexte organisationnel, politique, juridique et éthique dans lequel elles et ils travailleront, et examiner les différents points de vue sur la nature et le but de l'éducation. Bien que les écoles puissent accomplir en partie ce travail, il est peu probable qu'elles soient en mesure d'encourager une réflexion soutenue sur ces questions. De plus, la priorité absolue des écoles est – et doit rester – l'enseignement et l'instruction des élèves. Si l'on accordait aux écoles la responsabilité de former les enseignantes et enseignants, cela pourrait créer des conflits de priorités – former le personnel enseignant ou instruire les élèves? – et alourdir le fardeau des établissements scolaires.

Les modèles d'apprentissage n'ont de sens véritable que si l'objectif est de reproduire la réalité actuelle des écoles et de l'enseignement – en d'autres termes, de former les enseignantes et enseignants en fonction des écoles telles qu'elles existent aujourd'hui. Mais, comme nous l'avons soutenu, ceci n'est pas suffisant. Bien qu'il y ait de nombreux foyers d'excellence dans les écoles partout en Ontario, des améliorations au statu quo restent nécessaires.

Ce que les universités sont en mesure d'apporter à la préparation professionnelle, en plus d'une bonne compréhension des fondements de l'enseignement, c'est leur détermination à faire l'examen minutieux et la remise en question des pratiques et des idées reçues. Le défi, bien entendu, est de s'assurer que les universités procèdent effectivement à cette remise en question, mais on ne relèvera pas le défi en court-circuitant ces institutions.

En même temps, nous croyons que les écoles devraient partager la responsabilité de l'élaboration et de la mise en oeuvre des programmes. Les facultés d'éducation n'ont pas le monopole des idées sur les manières d'améliorer la préparation des enseignantes et enseignants.

« Un programme de formation avec apprentissage/stage pédagogique est absolument essentiel pour les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants entrant dans la profession. Le perfectionnement professionnel est absolument essentiel pour les enseignantes et enseignants en activité, et pourtant c'est un des premiers domaines à subir les effets des compressions budgétaires, par suite de la réduction directe des fonds alloués au perfectionnement professionnel ou de la réduction des fonds alloués aux suppléances. Une indication supplémentaire du peu d'importance attachée au perfectionnement professionnel est le sort subi par les journées pédagogiques, alors que les conseils tentent de respecter les contraintes fiscales du contrat social imposé par le gouvernement. La réduction des fonds alloués aux universités a entraîné l'abandon de cours menant à des qualifications additionnelles.»

Administratrices et administrateurs d'Oshawa, secteur 2

Les écoles de perfectionnement professionnel : Nous croyons que les partenariats entre les facultés d'éducation et les conseils scolaires doivent être la règle et non l'exception en ce qui concerne l'éducation des enseignantes et enseignants. Nous proposons que chaque faculté d'éducation établisse des partenariats avec les conseils scolaires, grâce auxquels certaines écoles seraient désignées comme des «écoles de perfectionnement professionnel». De telles écoles fonctionneraient comme le font les hôpitaux d'enseignement, réunissant les meilleurs théoriciens et praticiens afin de créer des milieux d'apprentissage pour les enfants, les enseignantes et enseignants et les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants.[25]

Dans les écoles de perfectionnement professionnel, des professeurs de faculté et des enseignantes et enseignants en service travailleraient ensemble à l'élaboration et à la mise en œuvre du programme devant conduire les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants jusqu'à la compétence professionnelle. La préparation des enseignantes et des enseignants serait basée à l'université, mais le programme serait offert en grande partie en milieu scolaire, avec la participation de membres de la faculté et de personnel enseignant en exercice.

On enverrait les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants par petits groupes à ces écoles sélectionnées, pour des périodes considérables, peut-être deux jours par semaine pendant l'année, ou pour un mois ou davantage. Cela leur fournirait non seulement des occasions d'échanges soutenus et sérieux avec le personnel de l'école, mais les encouragerait à travailler ensemble tout en se formant à l'enseignement. Des expériences de cette sorte contribueraient grandement à mettre fin à l'isolement qui a privé les enseignantes et enseignants de la source d'enrichissement qu'est la stimulation entre collègues. Les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants apprendraient donc à travailler de façon collégiale plutôt que séparée.

Les écoles de perfectionnement professionnel seraient situées dans les secteurs public, catholique et de langue française du système scolaire, afin de préparer les enseignantes et enseignants à enseigner dans toutes les écoles de l'Ontario.

Dans un tel partenariat, l'école et le conseil scolaire partageraient la responsabilité de guider la socialisation

opinion

> **«Bien que les stages d'apprentissage soient insuffisants, il est clair que les écoles de formation professionnelle dans les universités ne suffiront pas non plus. Ce qui s'y passe profite généralement davantage aux personnes en place qu'au bien-être de la communauté extérieure.»**
>
> John Goodlad
>
> *Educational Renewal*, 1994

professionnelle des étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants, avec le concours de la majorité du personnel enseignant de l'école. Il faudrait qu'un membre du personnel enseignant (ou de la direction adjointe) accepte de mener la coordination des efforts de préparation professionnelle des enseignantes et enseignants ainsi que le déploiement des étudiantes-enseignantes et des étudiants-enseignants dans l'école de perfectionnement professionnel. Ce rôle de coordination serait reconnu comme faisant partie des tâches de la personne pendant l'année.

Des groupes de sept ou huit étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants seraient affectés à chaque école de manière continue. Les horaires seraient souples, mais les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants auraient à passer de longues périodes à l'école.

Les objectifs d'apprentissage de chaque période seraient définis conjointement par des membres de la faculté d'éducation et des enseignantes et enseignants de l'école. Il faudrait que l'expérience en milieu scolaire soit explicitement liée aux notions abordées dans les cours universitaires, pour que les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants puissent rattacher leurs observations en salle de classe et à l'école aux fondements théoriques.

Recommandations 63, 64 et 65

** Nous recommandons que les facultés d'éducation établissent des partenariats avec des écoles et des conseils scolaires public, catholique et de langue française sélectionnés qui acceptent de former les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants en collaboration avec les facultés. Dans de tels établissements, désignés comme «écoles de perfectionnement professionnel», professeurs et personnel enseignant seraient chargés d'élaborer en commun le programme et de guider les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants dans leur apprentissage.*

** Nous recommandons que le personnel scolaire responsable des étudiantes-enseignantes et des étudiants-enseignants soit choisi conjointement par la faculté d'éducation et la direction de l'école, et qu'il participe lui-même à un programme de préparation en bonne et due forme, afin de s'assurer qu'il comprenne à fond le processus d'apprentissage de l'enseignement, et qu'il s'entende sur les habiletés, connaissances, compétences et valeurs que devraient avoir les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants.*

** Nous recommandons que le personnel scolaire qui supervise les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants contribue de manière significative aux recommandations concernant la délivrance du brevet d'enseignement.*

Durée des programmes de formation initiale

Nous avons fait valoir que le but de la formation initiale n'est pas de produire des «professionnels accomplis», mais de s'assurer que les enseignantes et enseignants sont bien préparés pour entrer dans la profession et possèdent des fondements permettant un perfectionnement continu. Toutefois, étant donné la vision de l'enseignement que nous proposons et le genre de compétences et connaissances nécessaires aux enseignantes et enseignants, nous ne croyons pas qu'un programme d'une année, de septembre à avril, puisse donner aux étudiantes-enseignantes et aux étudiants-enseignants des assises suffisamment solides pour se lancer dans l'enseignement. Cette conclusion est partagée par de nombreux présentateurs de mémoires à la Commission, ainsi que par un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, de responsables de la formation initiale, de chercheurs et de praticiens.

Comment pourrait-on étendre le programme de formation initiale? Il y a trois stratégies différentes :

retourner aux programmes de premier cycle, prolonger la durée de la formation initiale, et transférer une partie de l'apprentissage à la première année d'enseignement ou au-delà. Nos recommandations tiennent compte des trois stratégies.

La première suggestion pour alléger la pression du programme d'un an consiste à exiger plus de cours préalables à l'entrée dans les facultés d'éducation, remettant ainsi davantage à contribution le programme ordinaire de premier cycle. L'Université Queen's, par exemple, exige maintenant que toutes les candidates et tous les candidats désirant entrer à la faculté d'éducation aient des connaissances de base en mathématiques et en sciences. Mais ce n'est pas le cas de la plupart des autres facultés.

Les facultés se sont opposées à la proposition que les cours préalables soient les mêmes dans toute la province, alléguant qu'il appartient à chaque université d'établir ses propres conditions d'admission. Bien que sensibles à cette préoccupation, nous croyons qu'il est raisonnable d'exiger un minimum de préparation commune au premier cycle avant de passer au programme de formation initiale des enseignantes et enseignants.

Le problème ne se pose pas de la même façon pour les programmes de préparation à l'élémentaire et au secondaire. Il nous semble plus normal d'exiger une variété de cours préalables pour les enseignantes et enseignants des écoles élémentaires, qui sont censés enseigner toute une gamme de matières. Par contre, les enseignantes et enseignants des écoles secondaires enseignent en général deux matières en profondeur; il serait donc difficile, et peut-être inutile, de leur demander un large éventail de cours préalables.

Les domaines d'études jugés essentiels pour les enseignantes et les enseignants de l'élémentaire, en particulier, seraient les mathématiques, les sciences, le français (ou l'anglais pour les écoles de langue anglaise) et les arts. Il serait raisonnable d'exiger de toutes les enseignantes et tous les enseignants des cours préalables de psychologie du développement, d'informatique et peut-être de sociologie. Bien que de telles exigences puissent s'avérer problématiques pour les candidates et candidats plus âgés qui veulent passer d'une autre carrière à l'enseignement, nous croyons que la nécessité d'avoir des cours préalables communs au premier cycle l'emporte largement sur ces problèmes. L'augmentation du nombre de cours préalables ne réglera pas complètement le problème d'un programme de formation initiale surchargé, mais contribuera à y mettre fin.

Certains des cours que les futurs enseignantes et enseignants auraient à suivre n'existent pas dans toutes les universités. Les facultés des lettres et des sciences, de concert avec les facultés d'éducation, pourraient mettre sur pied des cours d'introduction aux concepts clefs en mathématiques et en sciences, par exemple, ou des cours portant sur la sociologie de l'éducation. En fait, des cours de ce genre sont déjà en voie d'élaboration; l'Université York, par exemple, en offre un en mathématiques et en prépare au moins un autre en sciences.

Même si la formation à l'enseignement est souvent perçue comme relevant de la compétence des facultés d'éducation, elle devrait constituer une priorité pour le reste de l'université aussi. Les facultés des lettres et des sciences ont un rôle à jouer dans le renforcement de la préparation des futurs enseignantes et enseignants durant le premier cycle, et devraient être considérées comme des partenaires des facultés d'éducation.

Recommandations 66 et 67

** Nous recommandons qu'un ensemble de cours préalables communs soit établi au premier cycle en vue de l'inscription dans les programmes de formation initiale des enseignantes et enseignants, les décisions quant aux cours préalables étant prises par l'Ordre des enseignantes et des enseignants, en tenant compte des recommandations des facultés d'éducation et des conseils scolaires.*

** Nous recommandons que les facultés de lettres et de sciences soient encouragées à collaborer avec les facultés d'éducation à la préparation de cours appropriés au premier cycle, lorsque ceux-ci font défaut, dans des matières qui sont des prérequis à l'inscription dans les facultés d'éducation.*

Il ne fait aucun doute, cependant, qu'il faut augmenter la durée du programme de formation initiale. Le programme actuel est trop court pour que les candidates et candidats puissent acquérir toutes les compétences et connaissances nécessaires pour enseigner dans les écoles d'aujourd'hui, et encore moins dans celles de demain.

La préparation à l'enseignement devrait être aussi rigoureuse que dans n'importe quelle autre profession. Non seulement les futurs enseignants et enseignantes doivent acquérir des connaissances et des compétences, mais ils doivent acquérir suffisamment de formation, d'aisance et de compréhension du système éducatif pour devenir des professionnels autonomes. Nous croyons que le programme consécutif devrait être considérablement modifié et prolongé d'un an, et que les programmes simultanés devraient être eux aussi prolongés d'un an.

La prolongation du programme, bien sûr, augmente de façon considérable les coûts de la préparation initiale pour les candidates et candidats, et le coût par étudiante et étudiant pour le gouvernement. À moins d'agrandir les facultés d'éducation, ce que nous ne recommandons pas, cela a également pour effet de diminuer le nombre de nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants. Nous sommes conscients de ces problèmes, mais croyons qu'ils sont largement compensés par les avantages d'un programme de deux ans.[26] La diminution du nombre de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants ne risque pas de poser un problème dans l'immédiat, car environ la moitié seulement des diplômés trouvent en fait des postes d'enseignement chaque année. Nous reconnaissons cependant qu'à l'avenir les enseignantes et enseignants seront de plus en plus demandés, à mesure que les éducatrices et les éducateurs prendront leur retraite. Si tel était le cas, il faudrait que la province soit prête à prendre des dispositions pour subvenir à la demande, peut-être en augmentant temporairement le nombre des inscriptions aux facultés d'éducation.

Comme le coût plus élevé risque d'avoir un effet dissuasif sur les candidates et candidats à revenus faibles, nous

«La complexité des tâches que l'on attend des enseignantes et enseignants dans les écoles modernes exige que toutes et tous possèdent des aptitudes pour la recherche. Les enseignantes et enseignants doivent être des consommateurs de recherches avertis en même temps que des chercheurs actifs. . . Tout professionnel indépendant doit garder l'esprit critique face à la recherche.»

Association ontarienne des doyens et doyennes en éducation

paroles

proposons que ce problème soit réglé par une aide financière, par exemple en donnant plus d'envergure au Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario.

Nous croyons qu'il devrait y avoir beaucoup de souplesse dans l'organisation du programme de préparation à l'enseignement, mais que, au cours des deux années, les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants devraient assumer des responsabilités de plus en plus grandes dans les écoles. La deuxième année ressemblerait à un internat, pendant lequel les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants travailleraient comme des «enseignantes débutantes» et «enseignants débutants». Elles ou ils prendraient part au travail de l'école, ce qui assouplirait l'horaire des enseignantes et enseignants, mais resteraient sous la surveillance d'enseignantes ou d'enseignants expérimentés, formés spécialement pour s'occuper du perfectionnement professionnel des novices.

Nous avons recommandé que les écoles de perfectionnement professionnel, conjointement avec les facultés d'éducation, s'occupent de petits groupes d'étudiantes-enseignantes et d'étudiants-enseignants. Il est probable que, durant la première année, le programme aurait lieu en grande partie à la faculté d'éducation, tandis que la deuxième année serait surtout passée à l'école, avec des séminaires réguliers dirigés par des membres de la faculté et des enseignantes et enseignants. Le baccalauréat en éducation serait décerné par l'université une fois la deuxième année terminée avec succès. Vraisemblablement, dans les programmes simultanés, le baccalauréat en

éducation serait remis après la sixième année d'études combinées en lettres et en éducation.

En ce moment, le brevet d'enseignement de l'Ontario est accordé aux enseignantes et enseignants lorsqu'elles ou ils obtiennent le baccalauréat en éducation. Le ministère de l'Éducation délivre le brevet sur la recommandation des facultés d'éducation. Dans le système que nous préconisons, les facultés d'éducation feraient des recommandations à l'Ordre des enseignantes et des enseignants. Nous croyons cependant que le brevet initial devrait être provisoire, ne devenant permanent qu'après une année d'enseignement satisfaisant dans une école de l'Ontario. Nous cherchons par là à répondre aux préoccupations de celles et ceux qui veulent s'assurer que l'instruction dispensée dans les écoles de l'Ontario soit du plus haut calibre. Il n'est pas très logique d'accorder un brevet d'enseignement permanent à quelqu'un qui n'a jamais été employé comme enseignante ou enseignant. Le processus d'obtention du brevet d'enseignement serait tout à fait distinct de l'octroi de contrats d'enseignante ou d'enseignant, stagiaire ou permanent, par le conseil employeur.

Recommandations 68, 69, 70 et 71

** Nous recommandons que le programme consécutif de préparation initiale à l'enseignement soit prolongé d'un an, et que l'on ajoute une année au programme simultané. Nous recommandons que le baccalauréat en éducation soit décerné une fois que la candidate ou le candidat a terminé avec succès le programme de deux ans ou, dans le cas du programme simultané, a réussi l'équivalent du programme de deux ans en éducation.*

** Nous recommandons qu'au lieu des 40 journées de stage pédagogique exigées actuellement des étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants, elles ou ils fassent des stages d'observation et de pratique pédagogique d'une durée au moins équivalente dans les écoles désignées comme établissements de perfectionnement professionnel, pendant la première année du programme de baccalauréat en éducation, et qu'elles ou ils passent une bonne partie (au moins trois mois) de la deuxième année à travailler dans les écoles, sous la surveillance du personnel scolaire. Nous recommandons que les étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes simultanés aient à remplir les mêmes exigences, au cours de la durée du programme de formation initiale.*

** Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, sur la recommandation des facultés d'éducation, délivre un brevet d'enseignement de l'Ontario provisoire à celles et ceux qui obtiennent un baccalauréat en éducation.*

** Nous recommandons que le brevet d'enseignement de l'Ontario devienne permanent après une année d'enseignement en Ontario, sur la recommandation d'une directrice ou d'un directeur d'école ou d'une agente ou d'un agent de supervision qualifié. Toutefois, le processus d'obtention du brevet d'enseignement serait tout à fait distinct de l'octroi de contrats d'enseignante et d'enseignant, stagiaire ou permanent, par le conseil employeur.*

Les enseignantes et enseignants qui ont reçu leur formation et leur brevet à l'extérieur de l'Ontario auraient à répondre aux exigences de l'Ordre des enseignantes et des enseignants quant à l'équivalence de leurs qualifications. Après quoi, on leur délivrerait un brevet provisoire d'enseignement de l'Ontario, qui deviendrait permanent au bout d'un an d'enseignement satisfaisant dans une école de l'Ontario.

Le contenu du programme :
Nous regroupons les éléments du programme qui nous semblent prioritaires en fonction des cinq principes caractéristiques de notre conception d'un enseignement de qualité :

1. La préoccupation du bien-être et de l'apprentissage des élèves

«On doit former des enseignantes et enseignants qui sachent réfléchir et qui sachent apprendre aux autres à réfléchir.»

Sybil Wilson, professeure à l'Université Brock

paroles

Aussi cruciale que soit cette priorité, elle ne se laisse pas facilement inscrire dans un programme d'études formel. Les stages en faculté et en milieu scolaire sont censés renforcer l'engagement des étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants envers les élèves, mais il ne suffit pas simplement d'accroître explicitement les connaissances et compétences.

Néanmoins, une bonne préparation initiale aidera les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants à renforcer leur intérêt et leur dévouement pour les jeunes, choses qui les ont probablement attirés dans l'enseignement dès le départ.

Nous soulignons une fois de plus qu'il incombe aux facultés d'éducation et aux écoles où travaillent les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants de conseiller à celles et ceux qui manquent de conviction de remettre en question leur choix de carrière.

Les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants devraient :

- apprendre à être des mentors et conseillers pour leurs élèves, et comprendre l'importance du respect et de l'attention dans leur travail avec les élèves;
- comprendre et apprécier les différences linguistiques, religieuses, culturelles et sociales entre les élèves, et découvrir comment bâtir sur les acquis que les élèves d'origines diverses apportent à l'école;
- être sensibilisés aux effets du programme d'études caché, et vouloir et pouvoir remettre en question leurs propres attitudes et les modifier en conséquence;
- comprendre l'importance d'avoir des attentes élevées à l'endroit de tous les élèves.

2. Maîtrise des matières et la façon de les enseigner

Les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants devraient :

- comprendre les matières qu'elles ou ils auront à enseigner; pour les enseignantes et enseignants de l'élémentaire, notamment, il faudrait élaborer des cours centrés sur la méthodologie et les notions clefs dans des domaines comme les mathématiques et les sciences; pour ce qui est des enseignants du secondaire, qui ont déjà de solides connaissances dans les matières qu'ils s'attendent à enseigner, les cours devraient les amener à comprendre les principes et concepts clefs de ces matières pour faciliter ensuite la compréhension par les élèves;
- se tenir au courant des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement, afin d'être en mesure de choisir la meilleure façon d'enseigner;
- comprendre comment les élèves développent les «littératies» ou savoirs de base en lecture et en écriture, et saisir l'importance du développement de la langue orale, surtout en milieu minoritaire;
- comprendre suffisamment bien le processus d'apprentissage d'une langue première ou seconde, et le lien entre le développement cognitif et l'apprentissage des langues, pour pouvoir venir en aide aux élèves qui arrivent à l'école sans parler français ou anglais;
- être bien équipés pour apprendre aux élèves à lire;
- apprendre à utiliser à bon escient différentes méthodes pédagogiques, en tirant profit des avantages de chacune tout en minimisant ses inconvénients;
- pouvoir rattacher l'enseignement de diverses matières au contexte canadien, en faisant ressortir le caractère bilingue du Canada, en reconnaissant l'histoire, la culture, les traditions et l'apport des peuples autochtones à la société canadienne, ainsi que la contribution des groupes originaires d'autres pays, qui enrichissent la culture canadienne depuis trois siècles;
- se familiariser avec la technologie électronique comme appui à l'apprentissage, notamment avec les logiciels les plus courants, et faciliter l'accès des élèves à l'information par les télécommunications.

« Les ressources offertes par les facultés d'éducation pour effectuer des recherches objectives et sûres n'ont pas bien été utilisées jusqu'à présent, pas plus que ne l'a été le potentiel de ces recherches dans l'élaboration de politiques. Le système scolaire de l'Ontario et l'enseignement bénéficieront tous deux d'une plus grande importance accordée au développement et à l'utilisation de ces ressources de recherches.»

Association ontarienne des doyens et doyennes en éducation

paroles

3. Organisation et suivi de l'apprentissage des élèves
Cela comprend la planification du programme d'études (le travail de l'année), l'établissement d'objectifs d'apprentissage collectifs et individuels, la gestion de la salle de classe, le suivi des progrès des élèves et l'intervention appropriée quand les élèves ont besoin d'aide supplémentaire ou de nouveaux défis.

Les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants devraient :

- comprendre le processus de développement cognitif, affectif et social chez l'enfant, afin de préparer des programmes et fixer des objectifs raisonnables pour les élèves;
- comprendre l'enchaînement du programme d'études, pour savoir ce qui a précédé et ce qui doit suivre;
- apprendre à susciter un comportement positif chez les élèves; connaître et savoir utiliser les méthodes à suivre pour réagir efficacement aux comportements négatifs;
- être conscients des variations normales de comportement et d'aptitude, apprendre à reconnaître les difficultés intellectuelles et socio-affectives chez les jeunes, et être suffisamment au courant des ressources disponibles pour demander de l'aide au besoin;
- comprendre et savoir utiliser une variété de méthodes pour évaluer les progrès des élèves, et apprendre à choisir, utiliser et interpréter différentes méthodes pour répondre à différents besoins;
- apprendre à communiquer efficacement avec les élèves et les parents à propos des progrès des élèves, en expliquant les objectifs, en indiquant ce qui a été appris et en suggérant des apprentissages complémentaires, en consultation avec les élèves et les parents.

4. Collaboration efficace entre enseignantes et enseignants, élèves, parents et membres de la communauté
Le renforcement de la culture de collaboration au sein de la profession passe d'abord par les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants.

Les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants devraient donc :

- apprendre et être prêts à utiliser des stratégies permettant d'encourager et de maintenir le genre de participation parentale qui renforce l'apprentissage des élèves;
- s'habituer à travailler non seulement seuls avec les élèves, mais aussi en équipe avec d'autres enseignantes et enseignants, pour établir des priorités, identifier des besoins, préparer le programme d'études et prendre d'autres initiatives à l'école;
- apprendre à connaître les parents et les autres membres de la communauté, et se montrer prêts à recourir à ces personnes-ressources pour renforcer l'apprentissage des élèves.

5. Analyse critique des méthodes d'enseignement et perfectionnement professionnel continu durant toute la carrière
Étant donné que le perfectionnement continu fait partie intégrante du professionnalisme au travail, il convient de renforcer cet aspect dans les programmes de préparation initiale à l'enseignement.

Les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants devraient :

- prendre l'habitude de tirer des leçons de leurs expériences;
- comprendre qu'en tant qu'enseignantes ou qu'enseignants, elles ou ils doivent continuer d'apprendre tout au long de leur vie et compléter leur formation initiale à mesure qu'elles ou ils avanceront dans leur carrière;
- devenir des consommatrices et consommateurs avertis de la recherche en éducation, afin de faire des choix informés qui garantiront un apprentissage optimal de la part de tous leurs élèves;

Toutes les étudiantes-enseignantes et tous les étudiants-enseignants doivent apprendre à enseigner à des populations scolaires diverses, mais ceci est surtout vrai de celles et ceux qui s'attendent à enseigner dans des milieux urbains présentant une grande diversité raciale, culturelle, linguistique et religieuse.

- comprendre les changements sociaux et économiques qui influencent le monde de l'éducation, et le rôle des éducatrices et éducateurs dans les discussions sur les problèmes de l'éducation.

En plus de ces exigences générales, les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants qui espèrent enseigner dans des contextes particuliers ont un certain nombre de besoins plus précis. Les facultés d'éducation doivent s'assurer que les candidates et candidats soient convenablement préparés, que ce soit au niveau de la connaissance du contenu ou de l'expérience pratique dans les milieux scolaires appropriés. Nous considérons tout particulièrement les écoles catholiques, de langue française, autochtones, ainsi que les programmes d'éducation des adultes et d'études technologiques.

Les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants qui comptent enseigner dans le système des écoles séparées catholiques doivent avoir une bonne connaissance de ses caractéristiques, de son histoire, de sa philosophie et de ses valeurs, et une certaine familiarité avec les méthodes d'enseignement utilisées dans les programmes d'instruction religieuse de ces écoles.

En plus de posséder de bonnes compétences en français, les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants qui se préparent à enseigner dans les écoles de langue française doivent bien comprendre et apprécier le contexte linguistique minoritaire de la communauté francophone de l'Ontario.

Les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants qui se préparent à enseigner dans les écoles autochtones doivent connaître et apprécier la culture et les traditions autochtones, et devraient posséder au moins quelques compétences dans une langue autochtone.

Les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants qui s'intéressent à l'éducation des adultes doivent avoir des connaissances et de l'expérience des situations d'apprentissage pour adultes, et être conscients des différences entre les besoins d'apprentissage des adultes et ceux des élèves plus jeunes.

Il se peut que les étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants qui se destinent éventuellement aux études technologiques n'aient pas toutes les compétences techniques nécessaires. Par conséquent, les programmes de préparation à l'enseignement devront leur permettre d'acquérir non seulement des stratégies pédagogiques mais aussi de solides compétences techniques.

Deux autres points sont à considérer en ce qui concerne les programmes de préparation initiale des enseignantes et enseignants : préparer les futurs enseignantes et enseignants à enseigner les programmes d'éducation de la petite enfance; les préparer aussi à enseigner à des populations étudiantes hétérogènes.

Enseignantes et enseignants pour l'éducation de la petite enfance :
Une des recommandations clefs de notre rapport est que les programmes d'éducation pour les enfants d'âge préscolaire soient améliorés et étendus. Nous recommandons que les écoles publiques visent la mise sur pied de programmes complets de jour pour les enfants à partir de trois ans. À l'heure actuelle, il y a deux systèmes de préparation séparés pour le personnel enseignant et le personnel de garderie, et les diplômés de l'un ne sont pas reconnus par l'autre.

Afin de former des enseignantes et des enseignants compétents pour ces programmes, il faudra donc apporter des changements au processus actuel de préparation et de certification. Une proposition faite au sous-ministre de l'Éducation et de la Formation en 1993 donne un bon point de départ pour considérer ce qu'un nouveau programme pourrait comporter.[27]

Cette proposition prévoit un programme offert conjointement par un collège d'arts appliqués et de technologie, une université et une faculté d'éducation. Le programme soulignerait l'«interdépendance de l'éducation et des services de garde dans la vie des jeunes enfants».

« J'ai l'impression d'avoir été le témoin d'une tentative de réinventer la roue depuis plusieurs années. J'ai survécu au mouvement des petits groupes de collaboration, à la philosophie de l'estime de soi, aux valeurs en éducation, aux partenariats en éducation, aux comités de code de conduite, à l'intégration du programme d'études, aux années de transition, à la méthode active, à l'apprentissage intégré de la langue, et à beaucoup d'autres «nouvelles» percées dans le monde de l'éducation. Toutes ces idées nous apportent quelque chose, mais beaucoup sont utilisées depuis de nombreuses années par des titulaires de classe à l'esprit créateur. Celles et ceux qui, comme moi, travaillent dans l'enseignement depuis longtemps vous diront que ce qui ressort de notre activité est cyclique par nature, et que les tenants des «nouvelles» méthodes ont toujours eu tendance à inciter leurs recrues à renoncer aux anciennes formules pour plonger de tout coeur dans la promotion de ces «nouvelles» idées, si bien que nous avons littéralement «jeté le bébé avec l'eau du bain.»**

Ron Jefkins, enseignant

paroles

Bien qu'elle puisse nécessiter des modifications, à la lumière de nos recommandations sur l'éducation de la petite enfance, la proposition offre une solution possible à long terme pour préparer au mieux les enseignantes et les enseignants à l'éducation de la petite enfance. Durant les premières étapes de la mise en œuvre du programme d'éducation de la petite enfance, cependant, le cadre devrait être différent. Nos principales préoccupations portent tout d'abord sur le statut des diplômés actuels en éducation de la petite enfance et des diplômés en enseignement primaire, et ensuite sur le recyclage dont les uns et les autres auront éventuellement besoin compte tenu des changements de programme.

Les détails seraient mis au point et ratifiés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants, en collaboration avec des membres de la faculté, des collèges et universités, et avec des représentantes et représentants des diplômés de niveau collégial en éducation de la petite enfance et des enseignantes et enseignants du cycle primaire. Toutefois, nous prenons pour acquis que les enseignantes et enseignants habilités en ce moment à enseigner au jardin d'enfants pourraient faire la classe aux enfants de trois ans, et qu'il en serait de même des enseignantes et enseignants habilités actuellement à enseigner dans les programmes de la petite enfance. Il est probable, cependant, que chaque groupe aurait besoin de perfectionnement professionnel additionnel.

Nous proposons qu'elles ou ils soient considérés habilités à enseigner dans les programmes d'éducation préscolaire pour enfants de trois et quatre ans, à condition de s'inscrire aux programmes de perfectionnement professionnel prescrits par l'Ordre des enseignantes et des enseignants en consultation avec des membres du personnel universitaire et collégial, et avec des représentantes et représentants des diplômés de niveau collégial en éducation de la petite enfance et des enseignantes et enseignants du cycle primaire.

Recommandations 72 et 73

** Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants établisse des critères pour la certification à l'enseignement préscolaire, et que, quelles que soient les exigences adoptées en matière de préparation et d'obtention du brevet, les enseignantes et les enseignants en éducation de la petite enfance aient des qualifications équivalentes à celles des autres membres du personnel enseignant, et jouissent d'un statut égal.*

** Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants se penche sur la question de la reconnaissance de celles et ceux qui ont actuellement un diplôme de niveau collégial en éducation de la petite enfance ou un brevet d'enseignement au cycle primaire et qui seront touchés par la création de programmes d'éducation préscolaire pour les enfants de trois ans dans les écoles publiques.*

Enseigner à des populations scolaires diverses :
Toutes les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants doivent apprendre à enseigner à des populations scolaires diverses, mais ceci est surtout vrai de celles et ceux qui s'attendent à enseigner dans des milieux urbains présentant une grande diversité raciale, culturelle, linguistique et religieuse. On en sait long sur les façons de promouvoir la réussite scolaire des élèves provenant de milieux culturels et linguistiques divers, mais il se peut que cette information fasse défaut aux enseignantes et enseignants. Comme l'a fait remarquer l'auteure afro-américaine Geneva Gay :

> La préparation des enseignantes et enseignants en matière d'équité signifie qu'elles ou ils doivent apprendre à différencier les moyens d'instruction afin de rendre les connaissances supérieures et la réussite scolaire accessibles aux élèves qui présentent des différences culturelles, ethniques et sociales comme aux élèves qui appartiennent à la culture majoritaire... Enseigner avec un respect de l'équité signifie d'abord faciliter l'apprentissage des enfants selon les styles qui sont les leurs – manières d'étudier, de demander, de répondre, de comprendre, de réfléchir, de s'exprimer et d'échanger avec les autres – et ensuite les encourager et les aider à élargir leurs répertoires en apprenant d'autres styles.[28] [trad.]

Heureusement, il y a beaucoup d'approches qui sont efficaces avec tous les élèves, notamment la mise en confiance, l'utilisation de stratégies pédagogiques variées, la rétroaction positive, le maintien d'attentes élevées, le recours à des programmes ou exemples qui renvoient à différents milieux et expériences, et l'établissement de bonnes relations avec les parents.[29]

Perfectionnement professionnel et apprentissage continu

Programmes actuels de formation en cours d'emploi

La formation ou l'éducation continue des enseignantes et enseignants en exercice, que l'on appelle généralement perfectionnement professionnel ou formation en cours d'emploi, se caractérise par une telle ampleur et une telle diversité qu'il est presque impossible d'en parler succinctement. Aucune mesure provinciale n'oblige le personnel enseignant de l'Ontario à participer à cette activité, mais les écoles ou les conseils scolaires locaux peuvent rendre obligatoire la mise sur pied de programmes de formation en cours d'emploi, en conformité avec leurs priorités ou celles de la province.

Les cours menant à des qualifications additionnelles (QA) pour le personnel enseignant représentent peut-être la forme la plus populaire et la mieux connue de ce type d'activité en Ontario. Prévus par la loi provinciale, ces cours donnent lieu à des augmentations de salaire (en vertu des changements de catégories) ou à des possibilités d'avancement. Financés jusqu'à tout récemment en grande partie par des subventions supplémentaires de la province aux universités, ils étaient pour la plupart dispensés par des membres du personnel des écoles employés à temps partiel par les facultés d'éducation. Cependant, en 1993, le Ministère a annoncé que le financement de ces cours serait graduellement supprimé sur une période de trois ans, non seulement pour réduire les dépenses du gouvernement, mais aussi pour suivre la tendance à l'imposition de frais modérateurs dans bon nombre de services et de programmes gouvernementaux. Cette mesure a fait augmenter les droits de participation, entraîné une baisse des inscriptions et, au moins dans une université, provoqué l'annulation des cours menant à des QA.

Si les cours étaient généralement bien cotés par les participantes et les participants, la plupart des observateurs trouvaient qu'ils étaient de qualité inégale et n'avaient pas de

rapport avec une amélioration dans les écoles. Rattacher le perfectionnement professionnel aux augmentations de salaire incite à penser que le personnel enseignant est davantage motivé par les avantages financiers que par le désir de se perfectionner. En d'autres mots, il fallait changer les choses, et on pourrait bien voir dans cette décision du gouvernement l'occasion de créer un cadre provincial renouvelé et amélioré pour le perfectionnement professionnel des enseignantes et des enseignants – un cadre qui reflète la complexité du monde de l'enseignement et les constatations de la recherche sur ce qu'est un perfectionnement professionnel efficace.

Depuis un an qu'un comité formé de représentantes et représentants des facultés d'éducation, des fédérations d'enseignantes et d'enseignants, et du Ministère se réunit, on n'a pas réussi à s'entendre sur un cadre général pour coordonner les activités de perfectionnement professionnel à l'échelle de la province. Il est intéressant de noter que, contrairement à l'Ontario où l'on tient compte des cours menant à des QA, dans la plupart des autres provinces, seuls les programmes d'études supérieures sont reconnus pour les augmentations de salaire et l'avancement professionnel.

Les conseils scolaires offrent toute une gamme d'activités de perfectionnement professionnel, même si celles-ci varient énormément selon l'envergure du conseil visé et les ressources dont il dispose. Les séances d'information «ponctuelles» y sont encore chose courante, bien que les faits démontrent amplement qu'elles sont d'une efficacité limitée.

Toutefois, les écoles et les conseils scolaires commencent à s'inspirer des constatations de la recherche pour mieux comprendre comment accroître l'efficacité du perfectionnement professionnel. Les programmes sont alors axés sur les objectifs jugés prioritaires pour l'apprentissage des élèves. Les enseignantes et enseignants se perfectionnent en équipe plutôt qu'individuellement et les ateliers sont complétés par des séances de suivi à l'école. Mais la crise financière et, en particulier, les dispositions du contrat social de l'Ontario ont réduit le temps et l'argent consacrés à de telles activités de perfectionnement professionnel, reflétant sans doute le peu d'importance qu'on semble leur accorder.

Les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, et d'autres organismes, offrent divers ateliers, des cours de courte durée, des sessions d'études intensives d'été et des

«La structure actuelle du deuxième niveau de reconnaissance professionnelle des cours menant à des qualifications additionnelles et à des compétences spécialisées doit aussi être grandement modifiée ou abandonnée. Présentement, partout dans la province, les échelles salariales offrent des avantages au personnel enseignant pour les crédits qu'il accumule principalement dans les cours de perfectionnement prescrits par le Ministère, mais pas pour les autres activités de perfectionnement professionnel ni pour les études supérieures en éducation. Pour assurer la qualité de l'éducation dans la province, il est indispensable que les enseignantes et enseignants puissent renouveler régulièrement leurs connaissances et leurs compétences tout au long de leur carrière, mais il est tout aussi important de reconnaître que tous les professionnels devraient pouvoir choisir leur propre voie pour se perfectionner selon leurs propres besoins.»

Association ontarienne des doyens et doyennes en éducation

colloques à caractère professionnel. Certains portent sur des questions d'intérêt général, tandis que d'autres traitent de sujets particuliers. L'*Ontario English Catholic Teachers' Association*, par exemple, propose un cours de religion aux personnes qui enseignent dans les écoles catholiques. On pense aussi aux consortiums régionaux, qui regroupent généralement des conseils scolaires et des universités et qui ont réussi à jouer un rôle grandissant dans ce domaine en offrant une gamme de programmes variés. Ces activités de perfectionnement professionnel sont généralement offertes aux éducatrices et éducateurs sur la base d'un recouvrement des coûts, bien que les fédérations accordent parfois des subventions aux membres qui participent à leurs programmes.

Les conseils par domaine de spécialisation (par exemple, les associations provinciales d'enseignantes et d'enseignants de mathématiques ou d'histoire) apportent une contribution importante au perfectionnement continu de leurs membres en leur offrant des colloques, des bulletins ou des revues spécialisées et divers programmes de perfectionnement professionnel. Ceci est particulièrement vrai pour le palier secondaire.

TVOntario/La Chaîne s'est également engagée dans le perfectionnement du personnel enseignant, en présentant des émissions sur divers sujets qui se rapportent à l'éducation. Elle a ainsi mis sur pied un babillard électronique que le personnel enseignant et d'autres personnes peuvent utiliser pour soulever des questions, échanger des idées et discuter de questions qu'ils jugent importantes, aussi bien en anglais qu'en français.

Les bureaux régionaux du ministère de l'Éducation et de la Formation jouent également un rôle notable dans ce domaine par l'appui continu et par la gamme d'activités de perfectionnement professionnel qu'ils offrent aux écoles de langue française et de langue anglaise, en particulier dans le Nord. C'est aussi ce que font les centres régionaux de l'IEPO (qui ont été réduits dernièrement pour des raisons d'ordre financier). Ces ressources sont particulièrement importantes pour les petits conseils ou les conseils isolés. La communauté de l'éducation en langue française bénéficie du soutien du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO), de l'IEPO et du Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario (CRENO).

« La formation en cours d'emploi est essentiellement une farce, une comédie qui se joue tous les ans entre le conseil et les districts de la FEESO. Ce qu'il nous faut, c'est un programme provincial financé par le gouvernement et les associations d'enseignantes et d'enseignants avec, peut-être comme pivots, les facultés d'éducation des diverses universités. La plupart des sessions offertes au cours des 30 dernières années n'ont eu aucune application pratique, ni dans la salle de classe ni dans les études pédagogiques sérieuses.»

Enseignant, Park Street Collegiate Institute, Orillia

paroles

L'autre forme majeure de perfectionnement professionnel est celle que procurent les programmes d'études supérieures, qui peuvent porter sur des disciplines précises (telles que l'histoire ou les mathématiques), ou sur l'éducation en général. Des grades d'études supérieures en éducation sont offerts par les facultés d'éducation et par l'IEPO. Toutes les facultés ont maintenant des programmes de maîtrise en éducation, et certaines offrent également des programmes de maîtrise ès arts. Toutefois, à l'heure actuelle, le doctorat n'est offert que par l'IEPO et l'Université d'Ottawa.

Les étudiantes et étudiants inscrits à un programme de doctorat en langue française peuvent poursuivre leurs études en français à l'IEPO et à l'Université d'Ottawa. Quelques universités offrent des cours d'éducation à distance au moyen de téléconférences et de réseaux électroniques. Leurs programmes se sont avérés particulièrement utiles pour la communauté francophone, qui parvient ainsi à surmonter les obstacles que posent le petit nombre, la distance et l'isolement.

Perfectionnement professionnel continu : enjeux actuels

D'abord, soulignons que si beaucoup d'enseignantes et d'enseignants participent à des programmes de perfectionnement professionnel, d'autres ne le font pas. En effet, rien ne les y oblige (sauf lorsqu'il s'agit des journées pédagogiques prévues par les conventions collectives). Nous

Depuis six ans, le *Learning Consortium*, un partenariat entre conseils scolaires et universités, s'applique à rassembler les ressources de quatre conseils scolaires et de deux universités partenaires (les conseils de Durham, Halton, North York et Scarborough, la faculté d'éducation de l'Université de Toronto et l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario). Ce regroupement a ainsi contribué à orienter clairement les efforts de perfectionnement du personnel, déployés dans les organismes membres, et a parrainé des colloques et des sessions d'études intensives, aidant ainsi le personnel enseignant à développer ses compétences dans des domaines tels que l'éducation antiraciste et l'évaluation des élèves.

estimons, cependant, que le perfectionnement professionnel ne devrait pas être une activité facultative mais bien essentielle.

Deuxièmement, si certains programmes sont de grande qualité, d'autres ne le sont pas. On ne sait pas clairement quels sont les critères utilisés pour évaluer les activités de perfectionnement professionnel, ni même si ces activités sont toujours évaluées de façon systématique.

Troisièmement, la situation s'est davantage déstabilisée avec le retrait des fonds destinés aux cours de QA. Mais elle a offert la possibilité d'abandonner un système qui repose principalement sur des preuves écrites de qualification, pour voir comment soutenir l'épanouissement professionnel des enseignantes et des enseignants tout au long de leur carrière.

Enfin, comme nous l'avons souligné plus tôt, le personnel enseignant se sent surchargé – et les choses se sont aggravées avec les réductions budgétaires récentes. On réserve peu de temps au perfectionnement professionnel, et peu ou pas d'argent à la suppléance qui permet pourtant aux enseignantes et enseignants de quitter la salle de classe pour participer à ce type d'activité. Ainsi, une bonne partie de cette activité doit se faire après les classes, durant la fin de semaine, ou pendant l'été. Si beaucoup d'enseignantes et d'enseignants sont disposés à y consacrer leur propre temps, d'autres ne le sont pas ou, en raison de responsabilités personnelles, ne le peuvent pas. Cette question continue de préoccuper les fédérations et les conseils scolaires.

La politique et les programmes de perfectionnement professionnel (l'éducation continue du personnel enseignant en exercice) devraient reposer sur les mêmes principes d'un bon enseignement, et sur la même conception de l'apprentissage des enseignantes et enseignants et des autres adultes, que ceux indiqués par nous dans notre discussion de la préparation initiale du personnel enseignant.

Le perfectionnement professionnel de qualité permet aux gens de se tenir au courant des faits nouveaux et de se ressourcer, et les incite à réévaluer la pratique de leur propre métier à la lumière des changements qui s'opèrent dans la société et dans leurs écoles. Cela est particulièrement important lorsque beaucoup de membres de la profession sont d'un certain âge, et ont reçu leur formation il y a déjà longtemps.[30]

Notre tour d'horizon des programmes actuels de perfectionnement professionnel indique leur richesse mais aussi le caractère quelque peu chaotique de la situation. Un certain effort de coordination serait probablement utile, mais nous craignons que l'imposition d'un contrôle bureaucratique soit susceptible d'entraver l'organisation des activités de perfectionnement professionnel au lieu de la stimuler.

L'expérience des cours menant à des QA montre le danger des structures bureaucratiques qui sont incapables de réagir rapidement face aux changements. Par exemple, en continuant de lier les QA aux changements de catégories et aux augmentations de salaire, on limite la possibilité d'élaborer de meilleures options.

Le perfectionnement professionnel de l'avenir

Comment les enseignantes et enseignants apprennent-ils à mieux enseigner? Il est extrêmement difficile pour elles ou eux d'aller au-delà de leurs connaissances implicites de l'enseignement (généralement fondées sur leur propre expérience en tant qu'élèves). En d'autres mots, l'élément le plus déterminant de leur façon d'enseigner est l'expérience qu'elles ou ils ont vécue en tant qu'élèves pendant une période de 15 à 20 ans. Cette constatation nous met en garde contre toute «solution miracle».

Les enseignantes et enseignants ont besoin de réfléchir sur l'expérience scolaire. Nous avons parlé plus tôt du «programme d'études caché» – ce que les écoles enseignent sans l'avoir nécessairement voulu. Les enseignantes et enseignants doivent prendre conscience des programmes involontairement cachés qui existent dans leurs écoles et les examiner d'un oeil critique.

La recherche montre également que les changements dans la pratique de l'enseignement ont des effets limités quand ils sont imposés.[31] À moins de voir de bonnes raisons de changer, et de recevoir l'appui nécessaire, peu d'enseignantes et d'enseignants apporteront des modifications appréciables dans leur enseignement. Si nous voulons qu'elles ou ils exécutent de nouvelles tâches, modifient les anciennes, travaillent ensemble et avec d'autres personnes, et comprennent comment chaque changement à la pratique de l'enseignement influera vraisemblablement sur de nombreux autres aspects de l'école, il est clair qu'une approche radicalement nouvelle s'impose pour le perfectionnement professionnel.

Nous proposons des recommandations sur le soutien à apporter aux enseignantes et enseignants débutants, sur la nécessité d'assurer un perfectionnement professionnel adéquat, et sur le besoin d'encourager les occasions de renouvellement personnel et professionnel. Nous voyons ensuite brièvement les façons d'organiser le perfectionnement professionnel, l'importance du perfectionnement professionnel à l'intérieur des écoles, et le rôle des programmes d'études de deuxième et troisième cycle comme modes de perfectionnement professionnel.

Appui au personnel enseignant débutant :

Les enseignantes et enseignants qui commencent leur carrière sont confrontés à des défis difficiles à relever. Trop souvent, ces personnes sont forcées d'apprendre à nager en se jetant à l'eau. Cela n'est pas une solution. Non seulement se retrouvent-elles dans l'incertitude quant à la façon de mettre effectivement en pratique tout ce qu'elles ont appris, mais encore sont-elles parfois choisies pour les classes les plus difficiles, ou les tâches d'enseignement dont personne d'autre ne veut. Dans leur enthousiasme à participer pleinement à la vie de l'école, elles se retrouvent souvent avec de lourdes responsabilités parascolaires en plus. Les écoles et le système d'éducation devraient être sensibles à ces problèmes et éviter d'exploiter les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants.

Depuis les quelques dernières années, la plupart des conseils scolaires de l'Ontario offrent un plus grand appui aux débutantes et débutants, généralement par le biais de ce qu'on appelle les «programmes d'initiation».[32] De plus en plus, on complète les séances d'orientation de courte durée par une série d'ateliers axés sur des questions comme la gestion de la salle de classe, les bulletins de notes et les rencontres avec les parents. Quelques conseils sont même allés plus loin, en créant des «programmes de mentorat» qui permettent aux débutantes et aux débutants de travailler avec des enseignantes et enseignants chevronnés qui les guident. Certains conseils font appel à des consultants qui se rendent généralement dans leurs écoles pour travailler avec les débutantes et débutants. Dans certains programmes, les enseignantes et enseignants débutants peuvent obtenir jusqu'à trois ou quatre jours de congé pour activités paraprofessionnelles.

L'évaluation des programmes d'appui au personnel enseignant débutant montre généralement qu'ils apportent des avantages autant aux enseignants novices qu'aux enseignants chevronnés.[33] Malheureusement, ce sont ces programmes qui sont les plus menacés par les restrictions budgétaires de la politique actuelle d'austérité financière. Nous croyons qu'il est temps de repenser nos priorités, puisque la première année d'enseignement est déterminante pour le développement des compétences et l'engagement futur des enseignantes et des enseignants envers la profession.

Nous croyons que, avec de la souplesse et de la bonne volonté, il est possible d'élaborer et de mettre en oeuvre un programme très bénéfique pour les débutantes et débutants, les écoles et les élèves. Ce type de programme pourrait être offert en août aux personnes qui commencent leur première année d'enseignement. Il occasionnerait des frais additionnels pour le système, qui ne seraient pas très élevés à notre avis. Même l'appui informel, qui nécessite peu de

Partout en Ontario, on trouve de nombreux exemples d'excellents projets de perfectionnement professionnel. Dans le chapitre 9, par exemple, nous avons indiqué comment l'ensemble du personnel de l'école publique Alexander Muir/Avenue Gladstone à Toronto a participé à un cours sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde, et s'est servi de ses nouvelles connaissances pour élaborer une approche cohérente dans l'enseignement et le programme d'études de cette école.

D'autres écoles, comme celles du Conseil scolaire de Durham, ont commencé à se concentrer sur l'apprentissage coopératif en petits groupes, en réunissant un membre du personnel administratif et deux membres du personnel enseignant dans un atelier intensif, pour ensuite dégager une nouvelle approche et l'étendre à l'ensemble de l'école. Dans certains cas, les efforts déployés pour travailler ensemble à l'élaboration de cette nouvelle stratégie d'enseignement ont suscité divers autres changements dans l'école.

fonds additionnels, facilite le passage à la vie professionnelle et peut être offert avec peu ou pas de changement dans les responsabilités officielles.

Le personnel enseignant sera mieux préparé après un programme de formation initiale d'une durée de deux ans, surtout si la deuxième année prend la forme d'un internat d'enseignement, autrement dit, comporte d'importantes responsabilités à l'école. Encore faudra-t-il édifier ensuite convenablement à partir de cette préparation initiale.

Recommandation 74

** Nous recommandons que les conseils scolaires soient tenus d'offrir un appui professionnel convenable et soutenu à toutes les enseignantes et à tous les enseignants pendant leur première année d'exercice, afin de faciliter leur passage à l'enseignement à temps plein.*

Si beaucoup de conseils possèdent déjà de tels programmes, il est grand temps que cette forme d'appui soit offerte à l'ensemble du personnel enseignant. Le matériel pourrait être élaboré en collaboration, avec une partie commune établie par le Ministère et les facultés d'éducation, et avec du matériel local conçu par les conseils scolaires en fonction de leur situation respective. Les petits conseils pourraient travailler dans le cadre de consortiums, et recourir peut-être à l'éducation à distance pour compléter ce que les écoles peuvent offrir aux membres débutants de la profession qui travaillent loin des grands centres.

Dans la mesure du possible, les personnes qui en sont à leur première année d'enseignement devraient bénéficier du soutien de mentors ou de conseillers qui ont reçu une préparation convenable. Il est indispensable que la responsabilité de contribuer à la socialisation des débutantes et débutants dans la profession soit perçue comme ce qu'elle est vraiment, c'est-à-dire comme un sérieux défi. Trop souvent, ce travail est rabaissé et perçu comme moins important que beaucoup d'autres fonctions scolaires.

Perfectionnement professionnel continu :
Nous recommandons l'élargissement continu d'une gamme complète d'options de perfectionnement professionnel, en collaboration avec les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les conseils scolaires, les facultés d'éducation, TVOntario, de même que les associations par domaine de spécialisation, et d'autres organismes comme les collèges, les diverses facultés des universités, les organismes communautaires, les regroupements d'élèves, les organismes de services sociaux et peut-être le milieu des affaires et l'industrie. Ces programmes pourraient avoir des buts différents et viser, notamment, à fournir de l'information et à établir des réseaux, à développer des compétences dans une discipline donnée, à modifier la pratique de l'enseignement, ou à soutenir la réforme scolaire. Certains programmes pourront s'avérer efficaces pour un but donné, mais pas nécessairement pour d'autres.

Nous recommandons également que l'on fasse la distinction entre les programmes de perfectionnement professionnel reconnus et ce que l'on pourrait appeler le ressourcement professionnel, plus personnel et plus individuel. Ce ressourcement est d'une importance capitale pour les éducatrices et les éducateurs, mais il est difficile, sinon impossible, de l'inclure dans n'importe quel cadre de réglementation et d'agrément des programmes.

La situation du perfectionnement professionnel formel est quelque peu différente. Comme nous l'avons déjà dit, nous ne souscrivons pas à l'idée de lier le perfectionnement aux changements de catégorie ni aux augmentations de salaire. À l'heure actuelle, les brevets d'enseignement sont permanents une fois accordés, sans aucune exigence d'améliorer ou de renouveler les compétences professionnelles qu'ils servent à reconnaître. Cette situation diffère de celle en vigueur dans beaucoup d'autres endroits,

où certaines preuves de perfectionnement professionnel sont exigées pour conserver le droit d'enseigner.

Il ne fait guère de doute que, en tant que professionnels, les membres du personnel enseignant devraient être incités à se perfectionner, et nous croyons que tous devraient obligatoirement participer à des activités de perfectionnement professionnel satisfaisantes.

La meilleure façon de s'en assurer pourrait être un renouvellement du brevet d'enseignement, peut-être tous les cinq ans, qui dépendrait d'une participation à des activités reconnues de perfectionnement professionnel. Ceci pourrait être organisé au mieux par le biais du nouvel Ordre des enseignantes et des enseignants, et pourrait être surveillé par les conseils scolaires qui communiqueraient à leur tour les résultats à l'Ordre.

Recommandation 75

** Nous recommandons que le perfectionnement professionnel soit obligatoire pour toutes les éducatrices et tous les éducateurs du système d'éducation publique, avec un renouvellement du brevet d'enseignement tous les cinq ans, qui dépendrait d'un rendement satisfaisant et d'une participation à des activités de perfectionnement professionnel reconnues par l'Ordre des enseignantes et des enseignants.*

Le cadre réglementaire et le détail des dispositions seraient élaborés par l'Ordre des enseignantes et des enseignants, avec la participation des fédérations, des associations par domaine de spécialisation, des conseils scolaires, du Ministère et des facultés d'éducation. L'Ordre déciderait des exigences et des critères de renouvellement ou de rétablissement du brevet d'enseignement, avec l'objectif de maintenir des normes de qualité et tout en accordant la plus grande souplesse possible.

Les personnes qui enseignent dans les écoles privées seraient également tenues de satisfaire aux exigences établies pour le renouvellement du brevet d'enseignement. Nous présumons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants déciderait de la façon dont le cadre réglementaire s'appliquerait à ces établissements.

Bien que nous préconisions la souplesse, nous ne recommandons pas le laisser-aller : nous recommandons plutôt que le perfectionnement professionnel soit exigé, mais que les éducatrices et éducateurs aient une grande autonomie quant au choix du perfectionnement professionnel qui répondrait le mieux à leurs besoins et à ceux de leurs écoles.

Nous estimons que les conseils scolaires employeurs devraient être responsables de l'appui à donner et de la surveillance à faire pour le perfectionnement professionnel obligatoire. En fait, beaucoup de conseils assument déjà cette responsabilité, en élaborant des programmes d'amélioration de l'école («projets éducatifs» et autres) soutenus par des activités de perfectionnement professionnel, ou en développant des programmes qui permettent au personnel enseignant de se fixer des objectifs pour améliorer leurs activités en classe.

Nous recommandons qu'un cadre soit établi pour permettre à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de reconnaître des programmes particuliers ou, peut-être, des fournisseurs de programmes particuliers, tels que les universités, les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les conseils scolaires ou des consortiums privés. Il appartiendrait à l'Ordre d'en définir les éléments de détail.

Le fait de terminer un programme n'entraînerait pas d'office des augmentations de salaire, et aucune qualification particulière ne serait exigée du personnel enseignant par le Ministère (ou l'Ordre). Les conseils employeurs auraient la responsabilité de déterminer si les candidates ou candidats à des postes précis ont la formation et les compétences nécessaires pour exercer les fonctions visées.[34] Il pourrait y avoir diverses qualifications requises pour exercer des fonctions telles que l'enseignement à l'enfance en difficulté, peut-être une maîtrise en éducation ou une combinaison de cours offerts par des fournisseurs reconnus. En d'autres

«Créer une culture du changement» est un projet novateur qui fait appel au réseau électronique. Dirigé par la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et financé par le Ministère, il a permis entre autres de créer un réseau de rencontres électroniques auxquelles participent maintenant plusieurs milliers d'enseignantes et d'enseignants qui désirent échanger leurs idées sur divers aspects de la pratique de leur profession. L'autre composante majeure du projet offre à diverses écoles de la province l'aide de facilitatrices et facilitateurs du changement. Un autre projet de liaison a commencé à connecter les éducatrices et éducateurs qui travaillent dans le nord de la province.

Initiation des nouveaux enseignants et enseignantes

Le Conseil des écoles catholiques de la région de Waterloo suit une méthode d'initiation des enseignantes et enseignants qui est liée au perfectionnement professionnel, à l'apprentissage du leadership et à l'amélioration scolaire, et qui est intégralement rattachée à la formation initiale et au développement en cours d'emploi du corps enseignant.

Le programme a commencé par un projet-pilote auquel ont participé deux écoles primaires et deux cohortes de futurs enseignants et enseignantes qui étudiaient à la faculté d'éducation de l'Université Western Ontario. L'objectif à long terme de ce programme est de faire suivre un continuum aux enseignantes et enseignants, avec tout d'abord des efforts axés sur la préparation initiale, l'accent étant placé l'année suivante sur le soutien apporté aux enseignantes et enseignants en première année d'exercice, et ensuite sur les occasions d'améliorer le perfectionnement professionnel pour les enseignantes et enseignants expérimentés.

S'inspirant d'une méthode globale qui fait appel à la participation de toute l'école pour appuyer les nouveaux enseignants, tous les membres du personnel enseignant – enseignantes et enseignants, paraprofessionnels, gardiens, secrétaires, administratrices et administrateurs – contribuent à la conception et à l'élaboration des programmes basés sur l'école.

Le département de perfectionnement du personnel du conseil scolaire offre un programme exhaustif de perfectionnement continu et de soutien aux enseignantes et enseignants, qui comprend entre autres un vidéo sur la formation initiale des enseignantes et enseignants accompagné d'un manuel à l'intention des directrices et directeurs.

mots, au lieu de faire une «pré-sélection» des candidates et candidats à partir de leurs qualifications sur papier, les conseils scolaires employeurs seraient tenus de déterminer si ces personnes ont les connaissances et les compétences requises pour occuper un poste précis. Une partie de l'évaluation porterait sur la formation et l'expérience des candidats et candidates par rapport aux compétences et aux connaissances requises.

Autres projets de ressourcement professionnel :
Tout au long de notre rapport, nous avons démontré que l'enseignement est une fonction difficile, exigeante et complexe. L'isolement professionnel fréquent, le sentiment d'être surchargé, les multiples exigences qui se font concurrence et qui sont parfois contradictoires, la vitesse du changement : tout cela fait qu'il est difficile pour le personnel enseignant de continuer à travailler, mois après mois, année après année, sans souffrir du stress et de l'épuisement. Il est indispensable que les enseignantes et enseignants bénéficient du maximum de possibilités pour se perfectionner sur le plan professionnel et se ressourcer sur le plan personnel.

Diverses activités qui débordent du cadre des cours et des ateliers traditionnels pourraient avoir des effets déterminants sur le ressourcement professionnel. Enseigner dans un autre pays, travailler pendant un certain temps dans le milieu des affaires, s'engager dans un projet d'études dans un autre territoire de compétence, participer à un programme d'études de deuxième ou de troisième cycle, enseigner à des groupes d'âge différents ou dans une école différente – voilà autant de moyens d'apporter de nouvelles idées et une perspective différente aux éducatrices et éducateurs et, par conséquent, d'enrichir l'enseignement en salle de classe.

Il faudrait favoriser de telles expériences, même si certaines seraient difficiles à faire reconnaître comme des activités officielles de perfectionnement professionnel conformes aux exigences de l'Ordre des enseignantes et des enseignants. Nous osons espérer cependant que le Ministère et les conseils scolaires établiraient des politiques pour favoriser des projets aussi souples de ressourcement professionnel. Nous sommes convaincus que ces projets bénéficieraient non seulement au personnel enseignant, mais aussi à l'ensemble du système d'éducation.

Le perfectionnement professionnel le plus utile s'enchâsse dans la vie continue de l'école. C'est lorsque le personnel enseignant participe activement à la vie de sa communauté professionnelle, lorsqu'il discute régulièrement du programme d'études, des méthodes d'enseignement et de l'évaluation des élèves, que le perfectionnement professionnel a le plus d'effet sur l'apprentissage des élèves.

Dans certains cas, les enseignantes et enseignants pourraient bénéficier de congés à court terme ou de mini-congés sabbatiques. Si toutes les tentatives de ressourcement professionnel échouaient, on pourrait songer à offrir une retraite anticipée.

D'autres moyens de soutenir le ressourcement professionnel seraient d'offrir des congés autofinancés, d'apporter un appui aux divers programmes d'échange, et de permettre une certaine souplesse quant à la charge de travail pour donner au personnel enseignant la possibilité de respecter ses engagements professionnels et de saisir les occasions professionnelles qui se présentent – comme faire des présentations dans des conférences, participer à la rédaction de bulletins professionnels, ou prendre part à la recherche ou à la rédaction d'écrits professionnels. Ces possibilités devraient être offertes au personnel enseignant et au personnel administratif dans tous les conseils scolaires.

Recommandation 76

** Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, les conseils scolaires et les fédérations, en collaboration avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants, étudient et favorisent divers moyens d'offrir des possibilités de ressourcement professionnel au personnel enseignant et aux responsables de l'administration scolaire.*

Lignes directrices pour l'organisation et la coordination :
Nous n'offrons pas de lignes directrices précises sur la façon dont le perfectionnement professionnel devrait être organisé, car nous croyons que des ententes souples devraient être conclues entre les fournisseurs et les participants. Cependant, nous relevons certaines propositions à prendre en note.

Dans la mesure où l'on peut présumer que ces activités bénéficieraient aussi bien aux employeurs qu'au personnel enseignant, nous estimons que les coûts devraient être partagés, les modalités des ententes étant décidées par le biais de l'Ordre des enseignantes et des enseignants.

Le mouvement actuel en faveur des consortiums et des partenariats devrait être développé et soutenu. Les conseils scolaires, les facultés d'éducation, les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, ainsi que d'autres groupes apportent à cette activité des forces et des perspectives particulières; en travaillant ensemble, il est vraisemblable que tous arriveraient à créer des programmes novateurs de grande qualité.

La technologie électronique devrait être utilisée beaucoup plus qu'à l'heure actuelle. L'utilisation de la vidéo interactive et des téléconférences électroniques, par exemple, peut aider à surmonter les difficultés que posent la distance et la programmation.

Étant donné la pléthore de possibilités et de fournisseurs, certains agents – probablement le Ministère et les fédérations – devraient fournir à toutes les écoles des renseignements sur la gamme d'options qui s'offrent à elles. Les circulaires, les réseaux informatiques, les périodiques et la présentation sommaire des programmes particulièrement dignes d'attention pourraient être utilisés pour transmettre cette information

Perfectionnement professionnel à l'école :
Au début du présent chapitre, nous avons parlé de la culture de l'enseignement, et souligné à quel point il importe que les enseignantes et enseignants disposent du temps nécessaire pour planifier, discuter et évaluer ensemble des activités. Nous soulignons à nouveau que le perfectionnement professionnel le plus utile s'enchâsse dans la vie continue de l'école. C'est lorsque le personnel enseignant participe activement à la vie de sa communauté professionnelle, lorsqu'il discute régulièrement du programme d'études, des méthodes d'enseignement et de l'évaluation des élèves, que le perfectionnement professionnel a le plus d'effet sur l'apprentissage des élèves. C'est quand les membres de la profession examinent ensemble la pratique courante de leur propre école qu'ils sont portés à chercher de meilleurs

moyens de répondre aux besoins des élèves. Comme le soulignent Andy Hargreaves et Lorna Earl, dans le rapport de la recherche qu'ils ont menée récemment sur les écoles de l'Ontario,

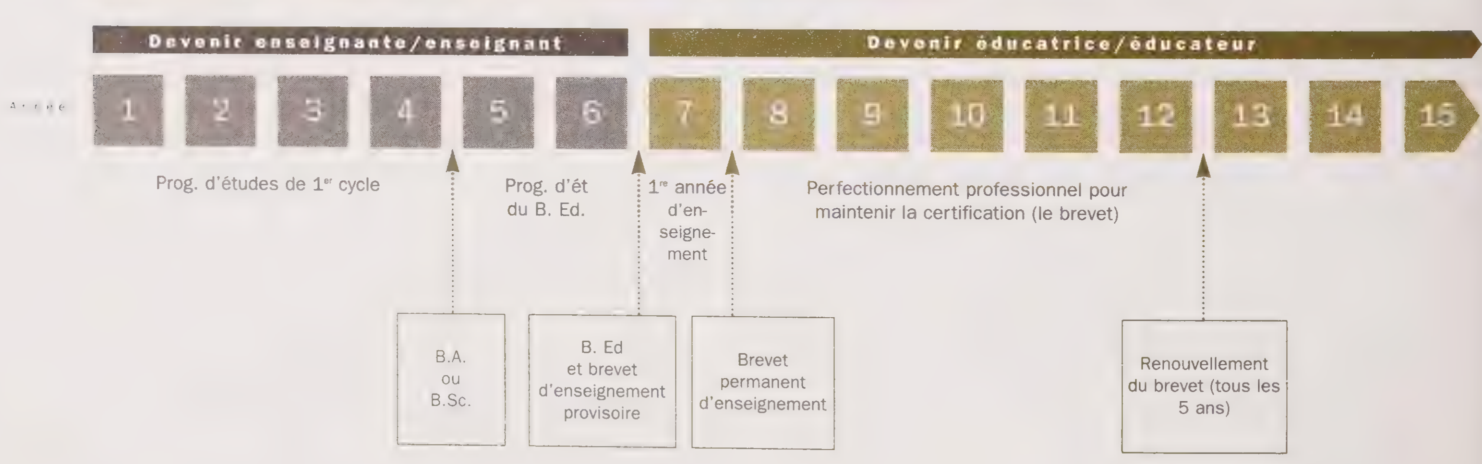
> Le personnel enseignant est vraisemblablement beaucoup plus porté à chercher et à accepter des solutions à des problèmes quand il découvre ces problèmes lui-même que lorsque ceux-ci sont relevés par d'autres.[35] [trad.]

Dans beaucoup de conseils scolaires, chaque établissement scolaire est tenu d'élaborer un «projet éducatif» ou «plan de croissance de l'école», qui définit les tâches/activités à réaliser dans l'année, ou les années à venir. Les plans de ce genre reposent à la fois sur les objectifs prioritaires du conseil scolaire et sur l'évaluation de l'environnement scolaire local. Le personnel enseignant et la direction s'entendent sur les priorités de l'école, et de là, ils dressent un plan d'action pour le personnel et pour le perfectionnement professionnel. Dans la plupart des cas, l'école décide de se concentrer sur l'enseignement ou sur l'évaluation des élèves. Les sujets choisis permettent d'orienter la planification du perfectionnement individuel et collectif des enseignantes et enseignants compte tenu des ressources disponibles à l'extérieur de l'école et des connaissances des membres du personnel. On s'attend à ce que les enseignantes et enseignants mettent régulièrement en pratique leurs nouvelles connaissances dans la salle de classe, et continuent de tirer des leçons de leur propre expérience et de celle de leurs collègues. La participation de nombreux enseignantes et enseignants crée ainsi une masse critique qui augmente sensiblement l'efficacité des efforts d'amélioration.

Programmes d'études de deuxième ou de troisième cycle : Les cours menant à des QA ne seront plus le principal moyen de reconnaître officiellement les activités de perfectionnement professionnel. Vu ce changement, nous

FIGURE 1

Éducation continue des éducatrices/éducateurs



proposons que les facultés d'éducation, avec la collaboration des fédérations, des conseils scolaires et du Ministère, examinent comment les programmes de maîtrise en éducation pourraient mieux correspondre aux priorités du personnel enseignant et de l'école. Certaines facultés d'éducation ont commencé à s'orienter dans cette direction, mais ont été ralenties par divers facteurs, notamment par la lourde réglementation des programmes de reconnaissance professionnelle additionnelle destinés aux enseignantes et enseignants d'expérience (programmes dont nous recommandons la suppression).

Dans la plupart des autres provinces, les programmes d'études de deuxième ou troisième cycle offrent des options souples de spécialisation. Ainsi les enseignantes et enseignants peuvent poursuivre des études supérieures adaptées à leurs intérêts et à leurs besoins professionnels précis, et peuvent également améliorer leurs qualifications d'une manière qui renforce les liens entre la théorie et la pratique.

Les programmes d'études de deuxième ou troisième cycle offrent des possibilités particulièrement intéressantes aux enseignantes et enseignants qui désirent prendre du temps pour faire des recherches, réfléchir, et approfondir certains sujets. Si ces programmes étaient élaborés en collaboration avec les systèmes éducatifs et les fédérations, le personnel enseignant aurait plus de possibilités, peut-être par la collaboration entre collègues, de travailler avec les enseignantes et enseignants des universités à des questions réellement bénéfiques pour l'école et les élèves. On pense, par exemple, au programme de maîtrise en éducation offert par l'Université York qui permet aux enseignantes et enseignants de se concentrer sur des questions liées à l'éducation en milieu urbain. Ce programme fait partie d'un partenariat avec le Conseil scolaire de North York.

Éducation du personnel enseignant : résumé

Dans nos recommandations sur l'éducation du personnel enseignant, nous voyons la préparation initiale, le passage à l'enseignement et le perfectionnement professionnel en cours d'emploi comme un continuum. C'est dire que les programmes de préparation initiale devraient donner des bases sur lesquelles le personnel enseignant pourra continuer de se développer, d'abord en tant que débutant, et ensuite tout au long de sa carrière. Une préparation

Planification du perfectionnement professionnel et «projet éducatif» de l'école

Il y plusieurs années de cela, la nouvelle directrice de l'école primaire Frontenac, dans le comté d'Halton, a interviewé tous les membres du personnel, de nombreux membres de la communauté, des personnes-ressources, des surintendantes et surintendants et des conseillères et conseillers scolaires quant aux forces et aux faiblesses de l'école, avant son entrée en fonctions dans cet établissement.

Immédiatement, elle a donné des suites concrètes à plusieurs suggestions, apportant par exemple des améliorations au bulletin d'information des parents et assurant une présence plus visible à la fois dans l'école et dans la communauté. Elle a fait participer le personnel à l'élaboration des questions et des entrevues pour engager de nouveaux enseignants, exercice qui est revenu en fait à clarifier les valeurs et le style que l'ensemble du personnel souhaitait pour l'école. Graduellement, neuf nouveaux membres du personnel ont ainsi été choisis.

Avec la pleine participation du personnel, elle a aussi élaboré un calendrier de travail qui donne aux enseignantes et enseignants de la 1re à la 6e année des heures communes de planification; elle a décidé qu'elle et son directeur adjoint prendraient de temps à autre la relève dans les classes pour mieux donner aux enseignantes l'occasion de faire une planification collective; elle a organisé des événements pour les enfants de telle sorte que des demi-journées périodiques soient consacrées à la planification divisionnaire pour les enseignants; elle a restructuré les réunions d'équipes divisionnaires, leur attribuant une enseignante ou un enseignant pour les présider et un budget de perfectionnement du personnel; elle a révisé la procédure d'évaluation du rendement des enseignantes et enseignants du conseil scolaire pour la centrer sur les objectifs collégiaux, l'épanouissement des enseignantes et enseignants, et l'appui au perfectionnement du personnel pour des objectifs désignés.

questions

Il faut maintenir des normes élevées pour l'enseignement, mais le personnel enseignant doit également être protégé contre les jugements arbitraires. L'un des problèmes relevés est la difficulté de s'entendre clairement sur ce qui représente un bon enseignement et sur la façon de l'évaluer. Il y a des limites quant à la capacité de la direction d'école d'évaluer des compétences dans une discipline précise.

prolongée et renforcée, de même que des alliances plus étroites entre les facultés d'éducation et les écoles de perfectionnement professionnel, permettront aux enseignantes-étudiantes et aux enseignants-étudiants de développer non seulement les compétences nécessaires à un enseignement efficace, mais encore le jugement professionnel indispensable pour enseigner dans le monde complexe et exigeant des écoles d'aujourd'hui. Le perfectionnement professionnel continu est, à nos yeux, absolument indispensable à toutes les éducatrices et à tous les éducateurs. Nous avons donc recommandé que le perfectionnement professionnel soit obligatoire, mais avec la plus grande souplesse quant aux façons de se perfectionner.

Seuls les enseignants et enseignantes qui considèrent l'apprentissage continu comme une manière de vivre pourront créer le genre de classes stimulantes et valorisantes que nous souhaitons à l'ensemble des élèves de l'Ontario.

Partie C : Évaluer le rendement

La figure 1 montre le plan que nous proposons pour l'éducation des enseignantes et enseignants, de la préparation durant les études de premier cycle jusqu'à la délivrance du brevet initial d'enseignement et ensuite jusqu'au perfectionnement professionnel continu.

Quelles sont les questions à considérer?

Beaucoup des personnes qui ont pris la parole devant la Commission se sont penchées sur la question de l'évaluation du personnel enseignant : les parents, les élèves et d'autres membres du public ont tendance à croire que les écoles et les conseils scolaires n'accordent pas suffisamment d'attention à l'évaluation du personnel enseignant et de la direction d'école, ou aux mesures à prendre pour donner suite aux résultats des évaluations. Les élèves estiment posséder des renseignements importants qu'elles et ils peuvent mettre à contribution dans l'évaluation du personnel enseignant, et veulent que l'on sollicite leurs observations et leurs commentaires sur l'expérience qu'elles et ils vivent avec leurs enseignantes et enseignants. Les parents, eux aussi, veulent que l'on tienne compte de leurs vues.

Dans beaucoup de présentations, les gens se sont concentrés, ce qui est peut-être compréhensible, sur les mesures à prendre face aux membres du personnel enseignant perçus comme incompétents ou inaptes à traiter les élèves avec respect et bienveillance. Une bonne partie du public semble croire qu'une façon relativement simple de résoudre le problème serait de prêter une plus grande attention à l'évaluation du personnel enseignant, en particulier pour traiter le cas de celles et ceux qui ne sont pas à la hauteur.

Du point de vue du système d'éducation, les enjeux liés à l'évaluation du rendement sont complexes et il ne semble pas y avoir de solutions simples. Il faut maintenir des normes élevées pour l'enseignement, mais le personnel enseignant doit également être protégé contre les jugements arbitraires.

En général, les administratrices et administrateurs scolaires estiment que le problème n'est pas de repérer les enseignantes et enseignants incompétents (les directrices et directeurs d'école, de même que les surintendantes et surintendants, pensent savoir assez bien quels membres de leur personnel ont des problèmes) – mais de savoir

comment régler de tels cas – chose qui s'avère difficile et demande beaucoup de temps.

C'est aux fédérations d'enseignantes et d'enseignants qu'il incombe de protéger les droits du personnel enseignant et de faire en sorte que leurs membres soient traités de façon équitable. Pour cela, elles ont négocié des procédures qui garantissent aux enseignantes et enseignants une marche à suivre en bonne et due forme pour être informés des problèmes, obtenir de l'aide, et être protégés contre des décisions arbitraires du personnel scolaire.

Dans une recherche menée en Ontario dans les années 1980, on notait que peu de personnes dans les conseils scolaires jugeaient utile l'évaluation du rendement.[36] Les gens «se pliaient par obligation aux différentes étapes», un peu comme à un rituel, mais aucune amélioration sensible du rendement n'en découlait.

L'un des problèmes relevés est la difficulté de s'entendre clairement sur ce qui représente un bon enseignement et sur la façon de l'évaluer. Si, comme pendant bon nombre d'années, l'enseignement est perçu comme une affaire relativement simple qui consiste à utiliser des méthodes normalisées pour transmettre des connaissances fondamentales et diriger une classe d'élèves, l'évaluation du rendement est relativement simple elle aussi et se résume principalement à déterminer à quel point telle enseignante ou tel enseignant a suivi les procédures prescrites. Par contre, si l'on considère que l'enseignement efficace comprend des jugements d'ordre professionnel complexes, qui reposent sur des connaissances et des compétences étendues liées au contenu, aux stratégies d'enseignement ainsi qu'aux élèves, l'évaluation du rendement s'avère un exercice plus difficile.

Si l'évaluation professionnelle du rendement dépend de connaissances professionnelles partagées, il y a peut-être des limites quant à la capacité de la direction d'école d'évaluer des compétences dans une discipline précise – par exemple, lorsqu'une administratrice ou un administrateur qui n'a pas de connaissances en physique doit évaluer une enseignante ou un enseignant de physique. Certains membres de la direction soutiendront qu'une connaissance approfondie du sujet n'est pas nécessaire, mais beaucoup d'enseignantes et d'enseignants ne partageront pas cet avis.

Quand il est question d'une matière précise, la meilleure rétroaction est probablement celle des collègues qui ont la même spécialisation. Cette rétroaction est cependant difficile à obtenir, sauf de manière purement volontaire, comme dans le cas de l'enseignement par équipe, étant donné que les règlements des fédérations ne permettent pas aux membres de la profession de faire des commentaires pour évaluer le rendement d'autres membres des fédérations. Idéalement, ce genre de rétroaction devrait venir du chef de département.

Quand il s'agit de déterminer si une enseignante ou un enseignant effectue un travail satisfaisant, aucune source d'information unique ne peut apporter de réponse définitive. De même qu'il faut divers indicateurs pour évaluer les programmes et les systèmes éducatifs, il en faut aussi pour évaluer l'enseignement. Les commentaires d'une directrice ou d'un directeur adjoint sont l'une des sources d'information. L'évaluation de l'apprentissage des élèves en est une autre. Nous estimons que la rétroaction des élèves est nécessaire pour avoir une perspective qui pourrait autrement rester inaperçue.

Les élèves ne sont probablement pas toujours conscients des intentions, du plan et des stratégies précises qu'utilise le personnel enseignant. Elles et ils sont cependant bien au courant de l'ambiance qui règne dans la salle de classe, du respect et de la bienveillance de telle enseignante ou tel enseignant envers ses élèves, et ont leurs propres vues sur ce qu'elles et ils apprennent. La participation des parents est également utile, mais il faut bien comprendre qu'on ne demande pas aux parents d'évaluer le rendement du personnel enseignant, mais plutôt d'offrir des commentaires sur leur propre expérience et celle de leurs enfants. Des formulaires d'évaluation, semblables à ceux que l'on trouve

«Le rôle des enseignantes et enseignants est probablement plus critique maintenant qu'à tout autre moment de l'histoire de cette province. La transformation de la composition démographique des salles de classe de l'Ontario, et des problèmes socio-économiques, affectifs et développementaux auxquels font face les élèves, a eu un effet profond sur le système scolaire. De plus en plus, nos écoles doivent s'adapter à des circonstances et des populations changeantes, aborder des problèmes sociétaux et élargir le programme d'études afin qu'il comprenne des bases de connaissances toujours plus grandes, et ce sont les enseignantes et les enseignants qui doivent s'adapter pour répondre à ces attentes.»**

Association ontarienne des doyens
et doyennes en éducation

paroles

dans les universités, pourraient être utilisés dans les écoles secondaires et avec les parents, et un questionnaire plus simple pourrait être conçu pour les élèves du palier élémentaire.

Buts de l'évaluation du rendement

Redevabilité

Tout d'abord, le rendement doit être évalué pour des raisons de redevabilité, pour s'assurer que les normes établies sont maintenues. Sur le plan interne, ce que l'on veut dans les écoles et dans les systèmes éducatifs, c'est s'assurer que le personnel offre un rendement satisfaisant. Tout comme nous avons recommandé une cueillette systématique des données sur divers indicateurs dans les écoles et dans les systèmes éducatifs, il est important de recueillir systématiquement des renseignements sur le travail du personnel enseignant et de l'administration scolaire, pour pouvoir convaincre le public et les autres intervenantes et intervenants que l'école fait ce qu'elle est censée faire.

Amélioration

Il existe un autre but important : évaluer le rendement afin que les gens puissent continuer de s'améliorer dans ce qu'ils font. L'évaluation devient ainsi un moyen de reconnaître ce qui est bien fait, et de favoriser des niveaux de rendement encore plus élevés.

Le personnel enseignant et la direction, par exemple, ont besoin d'une rétroaction pertinente et rapide sur ce qu'ils font de bien sur le plan de l'enseignement et du fonctionnement de l'école. Idéalement, les membres du personnel enseignant et de l'administration scolaire travaillent ensemble pour établir des objectifs et des priorités, au lieu que ceux-ci leur soient imposés d'en haut. Encore là, vu que l'enseignement est un travail difficile et complexe, on doit retenir que les jugements professionnels rendus par les membres de la profession sont importants. En déterminant si les objectifs ont été atteints, il est opportun de tenir compte des perceptions des parents et des élèves, de même que des données recueillies sur l'apprentissage des élèves.

Décisions concernant les stagiaires et l'avancement professionnel

Une évaluation du rendement est nécessaire lorsque des décisions doivent être prises à l'égard des nouveaux membres de la profession engagés en vertu d'un contrat d'enseignante ou d'enseignant stagiaire. Ce contrat devient permanent après deux années d'enseignement réussies, ou après une année de travail quand on a déjà enseigné dans un autre conseil scolaire.

Lorsqu'une personne désire profiter d'une possibilité d'avancement, elle est évaluée en fonction de son rendement actuel et de son aptitude à remplir les fonctions visées. Dans un cas comme dans l'autre, il est particulièrement important que la personne évaluée sache exactement ce que l'on attend d'elle, et qu'elle connaisse les critères utilisés pour l'évaluer.

Toutefois, en plus des évaluations qui servent à prendre des décisions, le personnel débutant a besoin d'aide et de commentaires utiles qui ne font pas partie du processus officiel d'évaluation. Cet appui est meilleur lorsqu'il vient d'une ou d'un collègue coopératif, c'est-à-dire d'une

Les directrices et directeurs d'école sont chargés de diriger les écoles et de contribuer à leur amélioration ainsi qu'au mieux-être de leurs élèves – mais, pour cela, ces personnes doivent se fier aux talents et aux compétences d'autres personnes (qu'elles doivent mobiliser).

enseignante ou d'un enseignant désigné comme mentor ou, dans les écoles secondaires, de la chef ou du chef de département qui est idéalement placé pour offrir des commentaires en fonction de ce qu'il sait de l'école, des élèves et de la matière enseignée.

Comment traiter les cas de rendement insatisfaisant

Comme nous l'avons souligné, les écoles et les systèmes éducatifs doivent repérer et aider les membres du personnel qui, pour une raison ou une autre, sont jugés incompétents. Si un membre du personnel ou de la direction fait des efforts pour améliorer son rendement, mais n'y parvient pas, on peut, le cas échéant, le transférer à un autre poste où il pourrait mieux faire. Toutefois, si tous les efforts ainsi déployés n'entraînent aucune amélioration de la situation, les personnes inaptes doivent être congédiées.

Selon les participantes et les participants aux audiences publiques, cette mesure n'a pas été appliquée aussi bien qu'elle le devrait. Aussi difficiles et douloureux que soient les congédiements, il faut accorder la priorité au droit des élèves à une bonne éducation. Le congédiement doit être justifié et défendable, et les employés doivent être traités de façon équitable. On doit, pour le moins, informer les employés des normes et des attentes; les avertir lorsque des lacunes sont relevées dans leur travail et leur signaler que cela pourrait conduire au congédiement si les problèmes ne sont pas corrigés; et leur prêter main-forte (suffisamment longtemps) pour leur permettre de s'améliorer dans les domaines où elles ou ils ont des lacunes. Les dispositions relatives à cette pratique sont présentées dans le contrat d'enseignante ou d'enseignant. Toutefois, très peu de membres de la profession sont effectivement congédiés, que leur rendement s'améliore ou non. Il est impossible d'obtenir des données fiables sur le nombre d'enseignantes et d'enseignants qui n'ont pas un rendement satisfaisant et qui n'ont pas été congédiés pour autant. Selon les estimations, ce nombre est peu élevé, mais nous jugeons que même une seule personne de ce genre dans une école est de trop.

Une recherche effectuée en 1986 à l'intention du Ministère indique que les écoles, comme d'autres organismes, hésitent à congédier des employés incompétents étant donné que c'est «trop difficile». On trouve que le processus exige tellement de temps et que les coûts sont si élevés que, par rapport au temps et aux frais juridiques, les efforts n'en valent pas la peine.[37]

Nous ne pouvons pas dire s'il y a eu des changements importants à cet égard depuis 1986. Nul doute que les coûts qu'entraîne le processus de congédiement sont élevés; cependant, nous nous préoccupons davantage du prix à payer si l'on ne traite pas de façon décisive le cas des éducatrices ou des éducateurs incapables ou incompétents.

Tout d'abord, ces personnes rendent le travail des autres plus difficile. Mais nous pensons surtout aux élèves : une année passée avec une enseignante ou un enseignant incompétent peut avoir des effets gravement néfastes sur le développement et l'apprentissage des jeunes enfants. Des adolescentes et des adolescents qui se débattent avec les exigences de l'école trouveront leur lutte plus frustrante et plus difficile si l'enseignante ou l'enseignant est incompétent et peu réceptif à leurs besoins. En outre, la crédibilité et la réputation de l'école et du conseil souffrent s'ils ne donnent pas l'impression d'exiger activement de leur personnel enseignant un rendement de qualité.

Nous estimons que, par le biais des conventions collectives, la défense des droits du personnel enseignant a peut-être outrepassé la nécessité de protéger les élèves contre les membres de la profession qui font preuve d'incompétence ou d'un manque de bienveillance à l'égard des élèves, et qui ne peuvent pas ou ne veulent pas faire un bon travail.

Que peut-on faire pour résoudre ce problème? Nous croyons que le leadership des autorités est crucial : les directrices et directeurs de l'éducation doivent indiquer clairement que le système déploiera tous les efforts

constatation

Les bons leaders essaient de créer des établissements scolaires qui favorisent une culture de collaboration professionnelle et soutiennent le rapprochement avec les parents et la communauté, en mettant toujours l'accent sur l'amélioration de l'enseignement et du programme d'études.

nécessaires pour aider les enseignantes et enseignants qui ont besoin d'améliorer leur rendement, mais que, faute d'amélioration après une période raisonnable (un an), la direction d'école sera tenue de prendre les mesures qui s'imposent.

Il y a des situations où des membres du personnel enseignant ou de l'administration scolaire qui ne réussissent pas dans un cadre donné peuvent y parvenir dans un autre – le cas des «nouveaux départs». Cependant, si le problème réapparaît dans le nouveau cadre de travail, des mesures décisives doivent être prises. On ne peut promener les employés en difficulté d'une école à l'autre sans nuire à l'éducation d'un nombre incalculable d'élèves infortunés.

Recommandations 77, 78, 79, 80 et 81

** Nous recommandons que tous les conseils scolaires mettent à la disposition du public des renseignements sur leurs systèmes d'évaluation du rendement, à l'aide de bulletins d'information ou d'autres moyens, de manière à informer les élèves, les parents, le personnel enseignant et le public des principes essentiels de l'évaluation du rendement et des lignes directrices suivies.*

** Nous recommandons que tous les systèmes d'évaluation du rendement des conseils scolaires prévoient une disposition pour solliciter systématiquement et régulièrement les commentaires des élèves et des parents concernant l'enseignement, la salle de classe, le climat à l'école, et les questions pour lesquelles elles et ils ont des suggestions ou des préoccupations.*

** Nous recommandons que le personnel enseignant débutant ait la possibilité d'obtenir une rétroaction utile auprès des collègues autres que la directrice ou le directeur d'école, ou la directrice adjointe ou le directeur adjoint, étant entendu que cette information ne sera pas utilisée pour prendre des décisions visant le contrat d'enseignante ou d'enseignant permanent. Des mentors désignés ou, dans les écoles secondaires, des chefs de département, pourraient prêter leur aide sur ce plan.*

** Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, le Ministère et les conseils scolaires soulignent clairement que les directrices et les directeurs d'école ont la responsabilité d'exiger un rendement satisfaisant du personnel enseignant de leurs écoles, et qu'il incombe aux agentes et agents de supervision d'exiger que la direction de l'école applique les mesures qui s'imposent à l'égard des enseignantes et enseignants dont le rendement est jugé insatisfaisant.*

** Nous recommandons que le Ministère, les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, ainsi que les conseils scolaires concluent une entente sur tous les changements à apporter pour s'assurer que la politique et les pratiques relatives au congédiement assurent un équilibre réel entre les droits du personnel enseignant et les droits des élèves.*

Section D : Leadership

Étant donné les changements radicaux et profonds que connaît notre société, les gens sont devenus de plus en plus exigeants face à leur système d'éducation et sont vraisemblablement plus portés à remettre en question les autorités. Les chefs de file de l'éducation sont pris au centre de ce monde en pleine transformation, à une époque où le public proteste de plus en plus fort quant aux lacunes perçues dans les écoles.

Jusqu'ici, nous avons peu parlé des personnes qui assurent la direction et la gestion des écoles et des systèmes éducatifs. Dans la partie qui suit, nous nous penchons sur les fonctions cruciales et difficiles des directrices et directeurs d'école, chefs de département, surintendantes et surintendants, ou agentes et agents de supervision.

Nous décrivons leurs rôles et examinons ce que nous savons du genre de leadership qui donne des résultats en éducation. Nous étudions les critères établis pour sélectionner les dirigeantes et les dirigeants des écoles, nous voyons la façon dont ces personnes sont maintenant

préparées et nous offrons des recommandations pour l'avenir.

Les directrices et directeurs d'école

La fonction

Les directrices et directeurs d'école sont chargés de diriger les écoles et de contribuer à leur amélioration ainsi qu'au mieux-être de leurs élèves – mais, pour cela, ces personnes doivent se fier aux talents et aux compétences d'autres personnes (qu'elles doivent mobiliser). En même temps, elles doivent suivre la politique et les directives provinciales et locales, respecter les opinions professionnelles des autres éducatrices et éducateurs, reconnaître le rôle primordial des parents, comprendre et respecter diverses valeurs communautaires, sans manquer de faire une utilisation efficace de l'argent des contribuables. En assumant leurs responsabilités, ces personnes influencent leurs écoles, mais sont aussi influencées par elles.

On dénombre environ 4 800 directrices et directeurs d'école en Ontario, et quelque 3 300 directrices adjointes et directeurs adjoints. En 1992, selon les données du Ministère, ces personnes touchaient en moyenne un peu plus de 75 000 $.[38]

Le poste de directrice ou directeur est certes difficile et exige la capacité d'équilibrer de nombreuses exigences et priorités. Les responsabilités officielles, telles qu'indiquées dans la *Loi sur l'éducation,* n'ont pas beaucoup changé, mais les attentes et le cadre de travail ont changé radicalement au cours des dix ou quinze dernières années.

Les fonctions officielles, établies par la *Loi sur l'éducation,* touchent aussi bien à l'enseignement qu'à l'administration. Dans le premier cas, il s'agit de superviser l'enseignement dans l'école, de conseiller le personnel enseignant et de lui prêter main-forte. Les directrices et directeurs d'école sont chargés d'assurer la qualité de l'enseignement dispensé dans leurs écoles. Leurs fonctions administratives sont axées sur l'attention à porter aux élèves, surtout en ce qui concerne leur sécurité, et consistent notamment à s'assurer que les élèves bénéficient de la supervision nécessaire à l'école et à assumer la responsabilité des installations physiques de l'établissement.

Les directrices et les directeurs représentent le lien fondamental entre l'école et le reste du système d'éducation, les autres écoles, de même que les agentes et agents de

« Les directrices et directeurs d'école sont tenus de souscrire aux nouvelles initiatives et d'en promouvoir la mise en oeuvre dans leurs écoles. Nous devons soutenir notre personnel enseignant, l'encourager, le guider et le motiver à apporter les changements qui s'imposent. Nous devons ensuite superviser son travail et l'évaluer pour nous assurer que ces changements ont effectivement lieu. Dans ce processus, nous assumons la supervision des programmes d'études et nous sommes des agents de changement. On s'attend à ce que nous ayons une vision, que nous soyons de bons gestionnaires, que nous sachions résoudre des problèmes, faire de la politique et servir de lien entre l'école et la communauté, et dans certaines écoles, nous continuons d'enseigner.»

Stormont Dundas and Glengarry Elementary Principals' and Vice-Principals' Association

paroles

Pour assumer la direction de l'enseignement, les directrices et directeurs d'école doivent posséder des connaissances sur l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation des élèves et des programmes scolaires. Il leur faut aussi des compétences pour la supervision et la collaboration dans la planification. En tant qu'agentes de changements constructifs, ces personnes ont besoin d'une orientation claire et doivent savoir opérer des changements dans leurs écoles. Elles doivent posséder les qualités nécessaires pour mobiliser le personnel enseignant, les parents et les élèves. En tant que responsables de l'administration, elles doivent être capables de gérer un budget et de résoudre les problèmes quotidiens, avec le minimum de perturbations dans l'enseignement et les processus d'apprentissage.

supervision et les autres membres du personnel des conseils scolaires. Parallèlement, la directrice ou le directeur d'école joue un rôle déterminant en servant d'agent de liaison entre l'école et la communauté, qui n'inclut pas seulement les parents mais aussi le milieu des affaires, les travailleuses et travailleurs, les organismes sociaux, les résidents du quartier et d'autres intervenantes et intervenants en éducation. Comme l'énonce la *Loi sur l'éducation,* la directrice ou le directeur d'école «favorise et maintient une collaboration étroite avec les résidents, les entreprises industrielles et commerciales et les autres groupes et organismes de la communauté». Cette personne doit être réceptive aux valeurs de la communauté et à celles des parents, même si celles-ci diffèrent quelque peu des siennes.

Étant donné l'importance que nous attachons aux rapports entre l'école et la communauté, la Commission insiste particulièrement sur le rôle que doit jouer la directrice ou le directeur d'école pour guider et coordonner les rapports entre l'école et l'ensemble de la communauté.

La journée de travail de la directrice ou du directeur d'école se caractérise par de multiples interactions et divers échanges. On pense aux nombreux entretiens, rencontres ou appels téléphoniques qu'il faut faire pour discuter avec le personnel du conseil scolaire, le personnel enseignant, le personnel de soutien, les élèves, les parents, les résidents du quartier et beaucoup d'autres personnes. C'est dire qu'une bonne directrice d'école ou qu'un bon directeur d'école doit avoir solidement la tête sur les épaules et pouvoir exécuter plusieurs tâches en même temps.

Dans un grand établissement scolaire, il n'est pas rare que la directrice ou le directeur fasse partie d'une vingtaine de comités, aussi bien au niveau du conseil qu'au niveau de l'école. Dans leurs efforts de compressions budgétaires, au cours des dernières années, les conseils ont réduit le nombre de coordonnatrices ou coordonnateurs de programmes et de consultantes ou consultants, et les directrices et directeurs d'école ont donc dû assumer une plus grande partie du travail qui se fait au niveau des conseils relativement au programme d'études.

Une autre caractéristique du travail de directrice ou de directeur d'école qui semble incompatible avec les particularités de la fonction aux termes de la *Loi sur l'éducation,* est qu'il s'agit d'une activité ouverte et non régie par la cloche de l'école. Si l'on ajoute à cela les tâches nombreuses et diverses que nous avons mentionnées, on constate que les directrices et directeurs d'école doivent exercer leur pouvoir discrétionnaire pour décider de ce qu'elles ou ils doivent faire et de la façon de répartir leur temps.

Un fait qui n'est pas toujours entièrement reconnu est que les choix de la directrice ou du directeur d'école constituent un facteur déterminant, sinon le facteur dominant, dans l'environnement où se déroule l'apprentissage. Son style personnel et ses priorités professionnelles influent immanquablement, par ricochet, sur les activités des membres du personnel et sur les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes.

Certaines personnes, qui ne trouvent pas facile de déléguer des tâches ou qui hésitent à faire confiance à leur personnel, choisissent de se concentrer sur la gestion et la dimension administrative de leurs fonctions, ce qui peut facilement occuper toute leur journée de travail. Ce ne sont pas les réunions qui manquent, ni la paperasserie, sans parler des nombreuses petites crises à régler. Cependant, en insistant sur la gestion, la directrice ou le directeur peut négliger des dimensions importantes, mais moins urgentes, de son poste – la supervision de programmes, par exemple. De plus c'est là une approche qui n'engage certes pas le personnel enseignant à participer à la gestion de l'école, et qui entraîne souvent une «absence de vision» au sein du personnel.

Un troisième facteur est que les directrices et directeurs d'école travaillent à un niveau où les intérêts des différents intervenants et intervenantes en éducation se croisent. Pour le personnel enseignant, la directrice ou le directeur est la

première personne qui présente et applique les politiques du conseil scolaire, celle qui instaure les projets du Ministère, et qui façonne le plus la qualité de la vie professionnelle du personnel enseignant. Et la directrice ou le directeur fait ce travail tout en étant membre de la même fédération que ses enseignantes et enseignants, dont elle ou il doit aussi évaluer la pratique professionnelle.

Les directrices et directeurs d'école sont aussi les premières personnes du conseil à rencontrer les parents, et par conséquent, les premières personnes auxquelles les parents font part de leurs préoccupations au sujet de l'école, de la qualité du personnel enseignant, et de la situation de leur enfant à l'école. Pour le conseil scolaire, la directrice ou le directeur remplit une fonction d'administrateur de première ligne et représente son agent de relations publiques local le plus puissant.

Ainsi, la directrice ou le directeur d'école est à la fois collègue et superviseur, agent du conseil et membre du personnel, membre du syndicat et membre de la gestion, et enfin bureaucrate et éducateur. Étant donné les pressions et les poussées conflictuelles auxquelles elle ou il doit faire face, il n'est pas étonnant qu'elle ou qu'il se trouve souvent entre deux feux et qu'elle ou qu'il doive faire preuve de beaucoup de tact pour travailler efficacement.

Enfin, la vie professionnelle de la directrice ou du directeur d'école est marquée par l'isolement. Contrairement au personnel enseignant, les directrices et directeurs n'ont pas de pairs dans leur école, et ne bénéficient donc pas de la collégialité et de l'appui informel des collègues que le personnel enseignant peut trouver en prenant une tasse de café dans la salle du personnel. Une directrice ou un directeur qui a besoin d'aide ou de conseils peut naturellement téléphoner à un de ses homologues, à la surintendante ou au surintendant, mais trop d'appels de ce genre risquent aisément d'être perçus comme témoignant d'un manque de compétences ou de confiance en soi.

Bien que cette description ne soit pas exhaustive, elle nous permet d'avoir une idée de la nature du travail de directrice ou de directeur et de son importance pour l'école, tout en indiquant les qualités personnelles et la préparation professionnelle qu'il faut pour assumer efficacement la direction d'une école. Les directrices et les directeurs d'école de la province joueront un rôle crucial dans l'impulsion et le maintien de toute restructuration et réforme éducationnelle que nous proposons.

« L'ASFO apprécierait que le ministre de l'Éducation et de la Formation définisse plus clairement le rôle des divers intervenants et intervenantes dans le domaine en délimitant la responsabilité que chacune et chacun doit assumer individuellement et collectivement afin d'assurer une éducation de haute qualité à tous les élèves. . . »

L'Association des agentes et agents de supervision franco-ontariens (ASFO), Toronto

paroles

Qu'est-ce qu'un bon leadership en éducation pour les années 1990 et l'avenir à plus long terme?

Pendant les années 1990, le rôle de la directrice ou du directeur d'école a pris des dimensions multiples : une administration efficace et un leadership dans l'enseignement sont des éléments capitaux, mais il faut également comprendre le processus du changement, créer et maintenir des structures propices à un enseignement et à des programmes de qualité. Influencés par le monde des affaires, qui préconise vivement un système d'éducation plus réceptif à une société en transition, les écrits et la pratique en éducation ont fait ressortir de nombreux facteurs apparemment importants pour assumer le leadership au sein d'une école.[39]

De plus en plus, on s'attend à ce que les leaders «motivent, inspirent, habilitent, encouragent et servent de modèle.»[40] [trad.] En collaboration avec le personnel enseignant, les directrices et directeurs élaborent une vision pour l'école, réalisent le consensus sur les objectifs d'amélioration de l'école, établissent des attentes claires et précises, et s'assurent que le personnel dispose du soutien nécessaire pour faire son travail. La personne idéale pour cette fonction devrait pouvoir reproduire la vision que se fait le théoricien Peter Senge d'une parfaite «organisation en apprentissage», c'est-à-dire créer un milieu de travail où les gens continuent de développer leurs capacités pour produire des résultats, où l'on nourrit les nouveaux modes de pensée, où les aspirations collectives sont élevées, et où les gens apprennent continuellement à apprendre ensemble.[41]

Les directrices et directeurs jouent un rôle crucial dans l'élargissement de la communauté scolaire[42] : à mesure que

les frontières entre l'école et les milieux extérieurs s'estompent, ces personnes passent plus de temps avec les parents et les membres de la communauté. Bien qu'ils n'y réussissent pas toujours, les bons leaders essaient de créer des établissements scolaires qui favorisent une culture de collaboration professionnelle et soutiennent le rapprochement avec les parents et la communauté, en mettant toujours l'accent sur l'amélioration de l'enseignement et du programme d'études.

Si nous pouvons nous fier aux observations du personnel enseignant et des parents (et nous croyons pouvoir le faire), la vieille forme de leadership, voulant que les directrices et directeurs agissent comme des «capitaines», souvent de façon autoritaire, est encore pratiquée par beaucoup de directrices et directeurs d'école en Ontario. Cependant, dans le monde d'aujourd'hui, ce type de direction est moins efficace.

Il ne faudrait jamais confondre la direction participative avec le laisser-aller : une personne qui a un bon sens du commandement assume la responsabilité de ce qui se passe dans l'école en incitant activement, à la fois par la pression et par le soutien, les autres intervenantes et intervenants à s'engager dans la vie de l'école. Ce genre de directrice ou directeur n'a pas besoin de recourir exclusivement au pouvoir hiérarchique pour faire accomplir les choses, mais réaffirme le rôle capital que le personnel enseignant et la communauté ont à jouer dans le succès de l'école.

Le défi consiste à assurer l'efficacité administrative dans un cadre participatif, même si le nivellement de la structure hiérarchique et la gestion par consensus peuvent ralentir le processus de prise de décisions.

Pour assumer la direction de l'enseignement, les directrices et directeurs d'école doivent posséder des connaissances sur l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation des élèves et des programmes scolaires. Il leur faut aussi des compétences pour la supervision et la collaboration dans la planification. En tant qu'agentes de changements constructifs, ces personnes ont besoin d'une orientation claire et doivent savoir opérer des changements dans leurs écoles. Elles doivent posséder les qualités nécessaires pour mobiliser le personnel enseignant, les parents et les élèves. En tant que responsables de l'administration, elles doivent être capables de gérer un budget et de résoudre les problèmes quotidiens, avec le minimum de perturbations dans l'enseignement et les processus d'apprentissage.

Lorsque l'école invite les parents à participer à l'éducation de leurs enfants, la direction et le personnel enseignant doivent être réceptifs aux valeurs et à la culture de la communauté, et avoir l'esprit créateur nécessaire pour amener les divers groupes à participer à la vie de l'école d'une manière avantageuse pour les élèves.

Comme nous l'avons souligné tout au long du rapport, les écoles visent plusieurs buts, qui se font souvent concurrence, mais le principal centre d'attention devrait être l'élève. C'est par la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage que l'on reconnaît la valeur de l'ensemble des activités scolaires et, par conséquent, c'est sur elle que doit reposer l'évaluation du leadership. Bien que la direction soit le lien entre l'école et le reste du système d'éducation, et entre l'école et la communauté qu'elle dessert, sa principale priorité doit toujours être l'environnement d'apprentissage dans l'école même. Bien que sollicités de partout, les bons directeurs et directrices d'école trouveront toujours le temps de passer un moment en salle de classe pour parler au personnel enseignant et aux élèves.

Préparation et éducation continue des directrices et directeurs d'école

On s'attend de plus en plus à ce que les directrices et directeurs d'école fassent preuve d'un leadership fondé sur la collaboration et le changement. La recherche en gestion indique que les compétences en direction sont des choses qui s'apprennent; elle recommande aux leaders éventuels d'élargir leurs expériences, d'apprendre par la formation et

le perfectionnement, et de développer des «aptitudes aux relations humaines» en travaillant avec diverses catégories de personnes et en les observant soigneusement.[43]

Tout au long de notre rapport, nous recommandons divers changements, dont certains nécessitent un plus grand nombre de décisions au niveau de l'école. Ces changements auront de toute évidence des effets sur le rôle des directrices et directeurs d'école, qui jouiront peut-être d'un plus grand pouvoir de décision et auront de nouvelles tâches à accomplir. Les compétences exigées du personnel de direction des écoles devront donc être réexaminées, tout comme les programmes de préparation et de perfectionnement professionnels. Comme nous le verrons plus loin, les changements proposés nécessitent un examen similaire des responsabilités du personnel de supervision et de la préparation requise pour ces fonctions.

Préparation actuelle :
La situation de l'Ontario est inhabituelle dans la mesure où toutes les directrices et tous les directeurs d'école, de même que les directrices adjointes et les directeurs adjoints, sont tenus de posséder un brevet dont l'obtention découle de la réussite à un cours prescrit par le Ministère. Les principales qualifications requises de la part de la candidate ou du candidat pour ce cours en deux volets sont présentées dans la *Loi sur l'éducation* et comprennent notamment un brevet d'enseignement en règle de l'Ontario, une expérience dans l'enseignement en Ontario, et au moins la moitié des cours requis pour une maîtrise en éducation.

Les candidates et candidats doivent maintenant payer des droits d'inscription pour participer au cours des directrices et directeurs d'école. Autrefois offert par le ministère de l'Éducation, ce cours est désormais donné dans plusieurs facultés d'éducation ainsi qu'à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. Le Ministère établit les objectifs du cours, qui comprend deux volets, et fixe le nombre d'heures requises; il délivre le brevet sur la recommandation du responsable du cours, ou encore de la doyenne ou du doyen de la faculté d'éducation qui dispense le cours.

La façon dont les cours sont présentés dans les universités varie dans le cadre des lignes directrices du Ministère. Les cours comprennent notamment des lectures, des exposés de conférenciers invités, des présentations orales et des travaux écrits. Selon l'une des brochures de promotion, «la réussite dépend de la participation active des candidates et candidats et de la mesure dans laquelle leur développement professionnel est conforme à l'image d'une bonne directrice ou d'un bon directeur d'école».[44]

Néanmoins, le critère le plus important pour réussir le cours est probablement l'assiduité. Bien que la délivrance du brevet soit régie par de solides critères, clairement énoncés dans la plupart des programmes, et alors que nous présumons que toutes les candidates et tous les candidats terminent tous les travaux requis, il faut noter qu'il n'y a presque aucun cas d'échec dans ce cours.

Les travaux consistent habituellement à développer des compétences en leadership, à présider des séances de travail et à faire divers projets de rédaction. Les candidates et les candidats doivent aussi faire en partie un stage pratique (expérience pratique planifiée, rattachée aux objectifs de base du Programme préparant aux qualifications de directrice ou de directeur d'école, faite durant une année scolaire, sous la supervision d'une éducatrice ou d'un éducateur expérimenté et en exercice).

La situation actuelle comporte certains inconvénients. La plupart des éducatrices et éducateurs professionnels y voient un système trop réglementé et trop bureaucratique. Certaines facultés d'éducation ont décidé de ne plus offrir ces cours pour diverses raisons; d'autres ne voient tout simplement pas assez d'avantages ou d'intérêt pour continuer de le faire.

Cette situation peut gêner les candidates et candidats qui ne vivent pas assez près d'un établissement qui offre ces cours (on pense particulièrement à la situation déjà difficile des personnes qui habitent le nord de l'Ontario).

L'organisation de cours de formation à distance nécessiterait certaines modifications des activités visant la participation et la collaboration actives des candidates et candidats, mais les téléconférences, ou de préférence les vidéoconférences, pourraient aider à surmonter cet obstacle.

Même si les cours semblent toucher à tous les éléments que nous avons considérés comme importants, leur durée (moins de 30 jours) ne suffit guère pour développer les connaissances et les compétences importantes requises.

Par contre, les cours menant au brevet de directrice ou de directeur d'école offrent certains avantages par rapport à d'autres formes de préparation à la gestion. Dans leurs volets pratiques, les meilleurs programmes offrent aux personnes la possibilité de participer à d'importants projets pratiques d'amélioration dans leur propre école, de sorte à lier la théorie à la pratique.

Un autre avantage de ces cours est qu'ils permettent de réunir des professionnels de talent et les futurs leaders de l'éducation des quatre coins de la province. Étant donné la diversité de la population ontarienne, et la tendance qu'ont les conseils de grande envergure à faire la promotion à l'interne, une expérience commune d'apprentissage professionnel qui met les collègues en présence est un bon moyen de réduire les tendances insulaires des conseils scolaires. (Ceci pourrait se faire si les cours étaient donnés par le biais de la formation à distance.) Dans leurs commentaires, les participantes et participants aux cours disent souvent que la partie la plus utile de leur expérience a été de rencontrer des éducatrices et éducateurs venant de milieux et d'endroits différents, pour échanger des idées et partager leurs expériences.

Les programmes menant au brevet de directrice et directeur d'école sont-ils nécessaires?
Étant donné que peu d'endroits, au Canada comme ailleurs, exigent ce type de programme ou de brevet professionnel pour promouvoir quelqu'un au poste de directrice ou directeur, on peut se demander si ces programmes sont vraiment nécessaires, ou s'il serait possible de mieux préparer autrement les administratrices et administrateurs scolaires en Ontario.

Là où une préparation formelle n'est pas exigée, on constate que les directrices et directeurs d'école sont souvent mal préparés pour remplir leurs fonctions.[45] Ces personnes essaient d'apprendre leur métier sur le terrain, mais le métier est devenu beaucoup trop compliqué. Étant donné les responsabilités croissantes des écoles, la complexité et l'importance du rôle de la direction, nous ne recommandons pas cette option.

Au lieu d'imposer un cours régi par les autorités publiques, beaucoup d'endroits exigent que les directrices et directeurs d'école, ainsi que les directrices adjointes et directeurs adjoints, terminent un diplôme de deuxième ou troisième cycle en éducation – généralement une maîtrise en administration scolaire – avant d'être nommés à leur poste.

Ce système comporte des avantages. Si les universités géraient les programmes, cela pourrait les inciter à travailler de façon plus intensive avec les conseils scolaires et les associations de directrices et directeurs d'école, afin d'élaborer des cours et des critères adaptés aux rôles des leaders actuels et futurs de l'éducation.

Toutefois, la province n'aurait plus de contrôle sur ces activités; et les universités, sous le couvert de l'autonomie universitaire, résistent généralement aux efforts d'autres groupes qui tentent d'influer sur leurs programmes. En outre, les universités n'acceptent généralement pas d'organiser des cours de formation professionnelle pour un rôle professionnel spécifique.

Les universités qui rejettent le modèle actuel accueilleraient favorablement l'option des études de deuxième ou troisième cycle mais, tout compte fait, nous ne croyons pas que cette solution soit suffisante. Nous estimons toutefois que, au lieu de fixer l'exigence minimale à la moitié des cours de maîtrise en éducation, comme c'est le cas à l'heure actuelle, il faudrait exiger que les candidates ou candidats aient terminé leur maîtrise en éducation. Ceci

leur assurerait les connaissances scolaires et théoriques nécessaires, lesquelles pourraient être complétées par le cours destiné aux directrices et directeurs d'école.

Élargir l'expérience et la perspective :

> L'une des difficultés persistantes dans les programmes de réforme visant la formation des responsables administratifs est la tendance à améliorer les compétences en gestion d'une manière qui s'éloigne nettement de l'organisation normale de la vie des gestionnaires. À moins de commencer par prendre conscience de ce que les administratrices et administrateurs font, et d'avoir une idée des raisons pour lesquelles ces personnes organisent leur vie de la façon dont elles le font, nous risquons d'avancer des recommandations simplistes.[46] [trad.]

Ces observations, faites il y a 20 ans, sont encore valides. C'est pour cette raison que nous croyons que le cours menant au brevet de directrice ou directeur d'école devrait être complété par des efforts systématiques visant à élargir l'expérience et la perspective des personnes qui aspirent à ce poste et de celles qui commencent à remplir les fonctions de directrice adjointe ou directeur adjoint. Certains conseils scolaires encouragent certes de tels efforts, mais cette possibilité devrait être offerte à toutes les personnes qui aspirent à la direction d'école. Nous relevons quatre stratégies qui nous semblent intéressantes :

Premièrement, l'internat ou l'observation au poste de travail devraient faire partie du programme de préparation formelle, tout comme la possibilité de réfléchir systématiquement et de façon critique aux expériences vécues pendant ces activités.

Deuxièmement, il faudrait favoriser des programmes d'échanges à l'extérieur du secteur de l'éducation, en particulier dans le monde des affaires et dans le cadre des services sociaux. Ceci favoriserait la connaissance d'autres organismes, la compréhension de leurs besoins, de leurs cadres et de leurs stratégies et, idéalement, permettrait de mieux comprendre comment le système d'éducation est perçu par les gens de l'extérieur.

Troisièmement, les internats ou les détachements devraient être offerts dans différents cadres éducatifs, surtout pour les candidates et candidats dont l'expérience est limitée sur le plan géographique, culturel, social ou économique.

« En ce qui concerne la gestion par l'école/la communauté : nous croyons que les directrices et directeurs d'école pourraient concrètement élargir le rôle qu'elles ou ils jouent par rapport au programme d'études, au budget ainsi qu'à une foule d'autres aspects de la gestion par l'école. Nous croyons qu'un tel modèle entraînerait la création d'un système qui «sert mieux les besoins», qui est plus responsable de ses activités et plus apte à répondre aux besoins de la communauté immédiate.»

Durham Catholic Principals'/Vice Principals' Association

paroles

Quatrièmement, il faudrait un système organisé pour offrir aux directrices adjointes et aux directeurs adjoints la possibilité de travailler, par rotation, dans différentes écoles et d'occuper différents postes afin de participer, par exemple, à l'élaboration de programmes. Ceci leur permettrait d'avoir une perspective plus large des responsabilités de la directrice ou du directeur d'école.

Nous estimons également que les cours menant au brevet de directrice ou directeur d'école devraient être rigoureusement et entièrement évalués, non pas par le Ministère, mais par un comité d'évaluation indépendant formé à la fois de spécialistes et d'administratrices ou d'administrateurs en exercice. De telles évaluations permettraient de s'assurer que les cours traitent des problèmes de l'heure et tiennent compte des besoins précis des différents secteurs du système public.

Nous reconnaissons que ces cours bénéficient actuellement du soutien de comités consultatifs, dont les membres viennent de divers secteurs du monde de l'éducation. Cependant, nous ne croyons pas que ces comités effectuent des évaluations rigoureuses comme celles que nous recommandons. Nous estimons que les comités d'évaluation ne devraient pas avoir de rapports continus avec les cours et les programmes qu'ils évaluent, et qu'ils devraient toujours inclure au moins une personne de l'extérieur de l'Ontario.

Nous estimons que ces recommandations maintiennent les avantages du système actuel tout en offrant une formation additionnelle qui pourrait sensiblement améliorer la préparation des administratrices et administrateurs, et garantir que ces personnes aient la préparation et la capacité nécessaires pour faire face aux défis qui les attendent.

Enfin, nous devons considérer les besoins des personnes qui ont occupé le poste de directrice ou directeur, ou de directrice adjointe ou directeur adjoint, pendant un certain temps. Certes, des cours de perfectionnement existent à l'intention des directrices et des directeurs d'école, mais rien n'oblige les dirigeantes et les dirigeants à suivre ces cours. Nous croyons que ces personnes doivent participer à des activités de perfectionnement professionnel satisfaisantes, afin d'améliorer leurs connaissances, d'élargir leurs horizons et d'échanger des idées sur des questions d'actualité avec leurs collègues.

Le maintien de la reconnaissance professionnelle des directrices et directeurs d'école, tout comme celui du brevet du personnel enseignant, devrait être lié à la participation à des activités de perfectionnement professionnel. Nous reconnaissons que beaucoup de conseils scolaires limitent à cinq ans la nomination d'une personne au poste de directrice ou directeur d'école, mais nous allons plus loin en recommandant que la preuve d'une participation continue aux activités de perfectionnement professionnel soit exigée pour pouvoir continuer d'exercer cette fonction, ou celle de directrice adjointe ou directeur adjoint, dans n'importe quelle école.

Recommandations 82, 83 et 84

** Nous recommandons qu'une maîtrise en éducation soit une condition à remplir pour être nommé au poste de directrice ou de directeur d'école, ainsi qu'au poste de directrice adjointe ou de directeur adjoint.*

** Nous recommandons que les cours de formation que la province offre aux candidates et candidats à la direction d'école se poursuivent, mais qu'ils soient régulièrement évalués, dès maintenant, par un comité d'évaluation indépendant formé de directrices et de directeurs d'école, d'agentes et d'agents de supervision en exercice, de spécialistes de l'administration scolaire, et d'au moins une personne de l'extérieur de l'Ontario. L'évaluation devrait être rigoureuse et indiquer dans quelle mesure le cours parvient à conférer les compétences et connaissances requises, de même qu'à répondre aux besoins du système. La poursuite de tout cours dépendrait d'une évaluation satisfaisante.*

** Nous recommandons que les conseils scolaires créent diverses expériences structurées permettant aux personnes qui aspirent à un poste d'administratrice ou d'administrateur et à celles qui commencent à exercer dans ce métier de développer des compétences en leadership. De telles expériences comprendraient des internats ou des observations au poste de travail, des échanges à l'extérieur du secteur de l'éducation, des détachements dans différents cadres éducationnels et une rotation organisée des directrices adjointes et directeurs adjoints pour leur permettre de travailler dans différentes écoles et d'occuper différents postes.*

Recommandation 85

** Nous recommandons que la nomination à un poste de directrice ou directeur d'école, ou à un poste de directrice adjointe ou directeur adjoint, soit d'une durée de cinq ans et que, pour conserver ces fonctions, la ou le titulaire soit tenu de participer à des programmes de perfectionnement professionnel jugés satisfaisants par le conseil scolaire employeur, de réussir ces programmes et de fournir un rendement satisfaisant.*

Chefs de département

Avant de nous pencher sur le rôle des agentes et agents de supervision, nous voulons, ne serait-ce que brièvement, discuter du rôle crucial que jouent les chefs de département dans les écoles secondaires de l'Ontario.

Réorganisation départementale

Le Conseil d'éducation d'Halton a considérablement modifié la structure de direction départementale. Un groupe d'administratrices ou d'administrateurs scolaires, de chefs de département, et de représentantes ou représentants du district 9 de la Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles secondaires de l'Ontario se sont mis d'accord sur une nouvelle structure qui offre plus de latitude aux prises de décisions dans chacune des écoles.

Les ressources sont allouées en fonction de la taille des écoles. Dans chacune, des comités déterminent l'usage qui sera fait et des ressources et du temps alloués. Chaque école doit concevoir un plan quinquennal, ou «projet éducatif», approuvé par le personnel, qui répond à des questions et des besoins divers – entre autres, initiatives ministérielles, technologies de l'enseignement, services offerts à l'échelle de l'école aux élèves, liens avec la communauté, programmes spéciaux ou besoins spéciaux des élèves. Aucune exigence n'est requise en ce qui concerne le leadership dans une matière donnée, mais les écoles peuvent choisir d'inclure cet élément. Les écoles sont encouragées à faire participer les parents et les élèves à l'élaboration de ce projet.

Les chefs de département participent à la supervision du programme d'études et au perfectionnement du personnel enseignant et, surtout dans les grands établissements, on ne peut concevoir un enseignement et un apprentissage de qualité sans la présence des chefs de département. Sans elles ou eux, les directrices et directeurs d'école seraient surchargés avec le travail des comités et seraient coupés de nombreuses questions; les membres du personnel enseignant, en particulier les nouveaux, seraient privés de l'appui de personnes d'expérience; et les programmes manqueraient de cohésion et de continuité.

Par leur appartenance à un département, beaucoup d'enseignantes et d'enseignants participent aux activités des associations par domaine de spécialisation et à d'autres organisations professionnelles formées autour d'une discipline. Ces organismes offrent d'utiles possibilités de perfectionnement professionnel partout dans la province.

Nous reconnaissons que le travail des chefs de département est indispensable pour des raisons d'administration et d'orientation dans les disciplines, mais nous avons relevé des aspects qui devraient être améliorés.

Dans les quelque 800 écoles secondaires de l'Ontario, il y a environ 9 100 chefs de département, dont le salaire moyen est d'environ 67 000 $. Un examen plus approfondi de la situation révèle que, dans certaines écoles, la personne qui occupe cette fonction est aussi la seule spécialiste de la discipline enseignée, ou qu'elle travaille directement avec seulement quelques enseignantes et enseignants. Nous pensons qu'il y a place pour une économie raisonnable quant au nombre des chefs de département que chaque école croit nécessaire. Dans beaucoup d'écoles, les départements pourraient être organisés selon des catégories plus grandes qu'actuellement (voir chapitre 15 pour une discussion plus approfondie de cette question).

Nous croyons également qu'un plus grand recoupement entre les diverses facettes et méthodes du programme d'études serait avantageux à la fois pour le personnel enseignant et pour les élèves. Les écoles secondaires pourraient utiliser ce genre de rapprochement interdisciplinaire pour réduire la fragmentation et l'isolement qui découlent souvent de l'organisation en départements. D'autres stratégies organisationnelles permettent de faire le pont entre les différents départements, par exemple, celles qui consistent à former des équipes d'enseignantes et d'enseignants et à leur confier un groupe d'élèves, ou à créer des groupes de travail à l'échelle de l'école pour travailler à des questions comme la révision des bulletins ou la programmation. Le maintien des départements et de l'orientation par discipline, à des fins administratives ou pour appuyer le personnel enseignant, ne devrait pas exclure une certaine souplesse dans le programme d'études et dans l'organisation de l'école.

Selon des propositions récentes sur la refonte du programme d'études, on pourrait regrouper certains sujets en catégories plus grandes. Par exemple, le département des sciences pourrait inclure les départements de biologie, de chimie et de physique, actuellement séparés; dans les plus petites écoles, un département de mathématiques, de sciences et de technologie pourrait inclure les tout petits départements actuels.

Nous avons souligné plus tôt l'importance de communautés professionnelles stimulantes au niveau de l'école. Dans les écoles secondaires, le département a tendance à être la communauté professionnelle qui a le plus

«L'*Ontario Public Supervisory Officials' Association* se préoccupe de la réduction considérable du nombre de surintendantes et de surintendants qui s'opère dans le système des écoles publiques de l'Ontario, sans qu'il y ait une orientation commune pour déterminer le soutien administratif nécessaire au fonctionnement efficace des conseils scolaires. Nous craignons fort que la nécessité d'un grand nombre de fonctions essentielles de gestion soit mal comprise, et qu'il en soit de même pour les qualifications que requiert l'exécution de ces fonctions.»**

Ontario Public Supervisory Officials' Association
Région du sud-ouest de l'Ontario

d'effet sur l'attitude du personnel enseignant par rapport à l'enseignement et aux élèves.[47] Le défi est de créer des départements et des communautés scolaires qui cherchent principalement à élaborer des stratégies pour favoriser l'apprentissage des élèves.

Dans la rubrique de ce chapitre qui est consacrée à l'évaluation du personnel enseignant, nous avons déploré le fait que les chefs de département n'aient pas un rôle d'évaluatrice ou d'évaluateur, surtout à l'égard des personnes qui enseignent dans leurs départements respectifs. Nous considérons que l'opposition des fédérations d'enseignantes et d'enseignants à l'idée des «enseignantes et enseignants qui évaluent d'autres enseignantes ou enseignants» est mal placée dans ce contexte.

Nous attendons des chefs de département une supervision éclairée du programme d'études dans les écoles secondaires, mais il est difficile de voir comment ces personnes peuvent assumer pleinement ce rôle sans évaluer la qualité de l'enseignement par département. L'évaluation que fournit la ou le chef de département devrait être vue comme un complément de celle de la directrice ou du directeur d'école. Nous attendons également des chefs de département qu'elles ou ils apportent de l'aide aux personnes qui commencent à enseigner dans leur département ou qui ont des difficultés.

Étant donné les changements qui se produisent déjà dans les écoles secondaires, de même que ceux que nous avons recommandés au chapitre 9, à propos des programmes du secondaire, nous recommandons à la fois une révision du rôle des chefs de département et la mise sur pied de programmes de perfectionnement professionnel expressément conçus pour ces personnes, afin qu'elles puissent remplir leurs diverses fonctions de façon plus efficace.

Recommandation 86

** Nous recommandons que, à la lumière des changements récents et des changements proposés quant à la nature et à l'organisation des programmes des écoles secondaires,*

a) le rôle des chefs de département soit révisé, en vue de réduire, le cas échéant, le nombre de personnes qui exercent cette fonction;

b) les responsabilités des chefs de département comprennent la supervision et l'évaluation du personnel enseignant qui travaille dans leurs départements respectifs; et

c) des possibilités de perfectionnement professionnel satisfaisant soient offertes aux chefs de département.

Agentes et agents de supervision

Leur rôle

Les agentes et agents de supervision ou les surintendantes et surintendants, dont font partie la directrice ou le directeur de l'éducation et l'administratrice ou l'administrateur en chef du conseil, sont les cadres supérieurs d'administration du conseil scolaire.

En 1992-1993, les conseils scolaires ont employé 901 agentes et agents de supervision; en 1993-1994, ce nombre était de 864. On présume que cette réduction découlait des compressions budgétaires.

Selon les estimations de l'*Ontario Public Supervisory Officials' Association* (OPSOA), on parle d'un salaire moyen qui se situe entre environ 90 000 $ et 92 000 $ pour l'année 1994. Selon les données du Ministère pour 1993, 97 p. 100

Les compétences dont le personnel de supervision a besoin sont analogues à celles que requiert la direction d'école : créer et maintenir une orientation pour l'enseignement, guider le changement, gérer et assurer la liaison avec la communauté. Toutefois, le personnel de supervision a des responsabilités de gestion plus grandes, davantage axées sur ses rapports avec la communauté, avec le ministère de l'Éducation et de la Formation, et sur la manière de s'occuper des questions d'ordre politique et de traiter avec les conseillères et conseillers scolaires. La portée des actes est plus grande, mais le risque de perdre sa concentration et d'être incapable de déterminer et de poursuivre les objectifs prioritaires semble plus grand, lui aussi.

des agentes et agents de supervision gagnent 84 000 $ ou plus (comme toutes les directrices et directeurs de l'éducation); un peu plus du tiers des directrices et directeurs de l'éducation gagnent au moins 114 000 $.

Certaines des tâches que l'on attend des agentes et des agents de supervision se trouvent répertoriées dans la *Loi sur l'éducation,* qui stipule que la principale fonction de l'agente ou l'agent de supervision est de contribuer à l'amélioration du travail en salle de classe, en stimulant le personnel enseignant et les élèves et en «aidant les enseignantes et les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions».

Historique de la fonction de surintendante ou surintendant en Ontario

La structure hiérarchique du système d'éducation de l'Ontario a été établie par Egerton Ryerson vers les années 1870. Son système était «caractérisé par une centralisation et une réglementation externe massives, soutenues par un système d'administration unique assuré par un corps professionnel formé de fonctionnaires».[48]

Longtemps, la supervision est restée principalement assurée par une équipe d'inspecteurs provinciaux désignés, qui étaient chargés de maintenir la qualité de l'enseignement en inspectant le travail du personnel enseignant. Dans les écoles catholiques, la supervision était confiée à la fois à l'église, pour l'enseignement religieux, et au département d'éducation, pour l'enseignement laïque.

Les visites des inspecteurs dans les classes, source de tension considérable pour le personnel enseignant, servaient à évaluer le personnel enseignant, à examiner les progrès des élèves, et à s'assurer que le programme d'études prescrit était enseigné. Les jugements étaient généralement fondés sur des critères précis établis en fonction d'une méthode convenue pour diriger une salle de classe. Le personnel enseignant devait suivre le programme établi et maintenir l'ordre dans la salle de classe.

Avec l'amalgamation des conseils scolaires vers la fin des années 1960, la responsabilité de la supervision de l'enseignement fut transférée aux conseils scolaires, et le corps d'inspecteurs provinciaux fut supprimé. Le terme «agente ou agent de supervision» remplaçait dès lors l'ancienne fonction d'«inspecteur», et en 1974, on a inclus, dans la *Loi sur l'éducation,* des renseignements détaillés sur les qualités requises pour la reconnaissance professionnelle des agentes et agents de supervision.

Bien que la responsabilité de la supervision du personnel enseignant ait été transférée aux agentes et agents de supervision locaux, la visibilité de ces personnes en salle de classe a diminué à mesure qu'elles assumaient des fonctions administratives et politiques plus étendues.

Le travail des agentes et agents de supervision

Plusieurs recherches effectuées vers la fin des années 1970 et dans les années 1980 ont fait ressortir la grande diversité des fonctions que remplissent les agentes et agents de supervision, avec toutefois un certain nombre de points communs. Il n'existe pas qu'une façon de cerner le travail de cette catégorie de leaders : les chercheurs, et même les agentes ou agents de supervision, utilisent des listes de tâches, des profils d'emploi, ou des rapports comme «Un jour dans la vie de. . . ».

Selon une étude menée par trois universités de l'Ontario, les tâches couvrent une vaste gamme de fonctions : depuis les fonctions banales («présider un comité, ou élaborer une politique du conseil sur la pédiculose») jusqu'aux fonctions de visionnaires («atteindre un consensus au niveau de l'organisation sur le genre d'éducation que nous offrons et les valeurs que nous véhiculons»); il y a également les «exposés à l'intention des conseillères et des conseillers», les «négociations salariales», les «dispositions à prendre afin d'acheter une propriété pour un centre d'éducation en plein air», et la façon de «régler, en dernier recours, les récriminations formulées par des parents».[49]

Dans les grands conseils, le travail du personnel de supervision pourrait être groupé en catégories générales,

- Longtemps, la supervision est restée principalement assurée par une équipe d'inspecteurs provinciaux désignés, qui étaient chargés de maintenir la qualité de l'enseignement en inspectant le travail du personnel enseignant.
- Dans les écoles catholiques, la supervision était confiée à la fois à l'église, pour l'enseignement religieux, et au département d'éducation, pour l'enseignement laïque.

dont chacune comporterait des fonctions quelque peu distinctes : directrice ou directeur de l'éducation (chef de service administratif), affaires (questions d'ordre financier du conseil), administration centrale (programme d'études, personnel, éducation de l'enfance en difficulté, etc.), ou secteur (supervision d'un groupe d'écoles). Dans certains conseils, ces fonctions sont combinées. Fait quelque peu surprenant, la nature du travail effectué par les agentes et agents de supervision partout en Ontario, dans différents conseils scolaires, était beaucoup plus uniforme que ne le croit l'opinion traditionnelle : être une agente ou un agent de supervision «dans le Nord» ou «dans ce conseil» signifie que l'on doit s'occuper de questions différentes, certes, mais les tâches et les compétences requises ne sont pas tellement différentes.

Les agentes et agents de supervision sont chargés d'assurer la liaison avec les écoles et avec la communauté, et par l'entremise des directrices et directeurs de l'éducation, avec les conseillères et conseillers scolaires. Leurs fonctions portent notamment sur la planification, la gestion du personnel, l'affectation des ressources, la collecte et la transmission de l'information, les relations publiques, l'évaluation des directrices et des directeurs d'école, de même que les activités quotidiennes de gestion. L'agente ou l'agent type travaille d'une manière qui semble souvent décousue et fragmentée, avec beaucoup d'interruptions, règlant les problèmes et les crises au fur et à mesure qu'ils surviennent.

Le mémoire que l'*Ontario Public Supervisory Officials' Association* a présenté à notre Commission confirme que l'on s'attend à ce que les agentes et agents de supervision traitent une variété incroyable de problèmes et de défis. On y voit des titulaires de ces fonctions traiter avec les conseillères et conseillers scolaires, le public, les médias, les parents, le personnel enseignant, les autres membres du personnel de l'école, le ministère de l'Éducation et de la Formation, d'autres ministères et organismes du gouvernement, les entreprises, les collèges et les universités. En fait, quel que soit le but visé, l'agente ou l'agent de supervision ne peut l'atteindre qu'en travaillant avec d'autres. Des compétences en relations interpersonnelles sont, de toute évidence, un facteur déterminant pour bien remplir ces fonctions.

Généralement, les agentes et agents de supervision qui ont un contact direct avec les directrices ou directeurs d'école et le personnel enseignant sont les surintendantes et surintendants chargés d'un groupe d'écoles. Quant aux cadres de l'administration centrale, surtout dans les grands conseils, ils sont quelque peu coupés du contact direct avec les écoles, car leur travail a tendance à dépendre des besoins du système plus que des besoins locaux des écoles.

Le poste d'agente ou d'agent de supervision peut être stressant, avec de longues heures de travail et des rencontres fréquentes le soir, mais une grande partie de la tension découle des controverses du milieu : ces personnes se retrouvent au centre de situations et d'exigences contradictoires. Les conseillères et conseillers scolaires, la communauté, les médias, d'autres agentes et agents de supervision, les écoles – autant de personnes et de groupes qui exercent tous des pressions sur les administratrices et administrateurs du conseil scolaire.

Une source de tension particulière réside dans la confusion et le chevauchement qui existent entre les rôles et les responsabilités des conseillères et conseillers scolaires d'une part, et ceux des agentes et agents de supervision d'autre part; le travail de ces derniers a été grandement touché par les changements apportés au rôle des premiers. Bien qu'on fasse une distinction entre l'élaboration de politiques (la responsabilité des conseillères et des conseillers scolaires) et le fonctionnement (la responsabilité des agentes et des agents de supervision), cette distinction ne semble pas s'appliquer aux activités réelles de l'un ou l'autre groupe. Les conseillères et conseillers scolaires interviennent de plus en plus dans le travail quotidien des écoles, en s'occupant des questions autrefois réservées aux professionnels. Le

manque de clarté quant aux responsabilités et aux rôles respectifs des parties crée des problèmes continus à la fois pour les conseillères et conseillers scolaires et pour les agentes et agents de supervision. Nous nous penchons sur cette question, un peu plus loin, au chapitre 15.

Répercussions

Quels effets les agentes et agents de supervision ont-ils sur l'éducation et sur les écoles? Le public et beaucoup de membres du personnel enseignant se demandent en quoi consiste le travail de ces personnes et si ce travail apporte vraiment une contribution aux écoles. Mais même quand ce rôle est précisé, beaucoup d'observateurs ne sont pas convaincus que la disparition de certains postes d'agentes ou d'agents de supervision aurait grand effet sur les écoles.

La recherche ne facilite guère non plus l'évaluation des effets du travail des agentes et agents de supervision. Dans une étude, ces personnes elles-mêmes disent qu'elles ne sont pas convaincues que la suppression de leur fonction aurait beaucoup d'effet sur les programmes d'études, mais elles estiment que la coordination des activités à l'échelle des conseils scolaires en souffrirait.[50]

Dans une recherche de Peter Coleman et Linda LaRocque, menée en Colombie-Britannique, on a comparé des écoles de district qui ont eu plus ou moins de succès (d'après les résultats des tests de rendement de leurs élèves), et on a conclu que l'interaction fréquente entre les écoles et l'administration centrale (le conseil scolaire) a des effets positifs sur les écoles, et qu'elle est particulièrement utile aux écoles qui essaient d'apporter des changements ou d'améliorer leurs programmes.[51] Karen Seashore Louis a constaté que l'administration centrale peut aider les écoles à réaliser les changements voulus en les protégeant contre trop de changements d'orientation des politiques, en leur offrant des ressources, en réduisant le nombre excessif de règles et de règlements, et en maintenant des communications régulières avec les établissements scolaires.[52]

Des expériences récentes dans certains conseils scolaires de l'Ontario (par exemple Halton et Durham) semblent confirmer ces résultats. Les rapports soumis par ces conseils indiquent que lorsque les agentes ou agents de supervision assurent le leadership en fonction d'une orientation claire, veillent à ce que le personnel de l'école développe les compétences et les connaissances dont il a besoin, relient les écoles entre elles de même qu'avec les milieux de la recherche et d'autres ressources, et prennent soin de surveiller les résultats, les écoles semblent en tirer des avantages réels qui les aident à atteindre leurs objectifs.

Bien qu'il soit impossible, d'après les constatations de la recherche, d'émettre des jugements décisifs sur la contribution des agentes et agents de supervision, il semble au moins qu'une certaine partie de leur travail (rédaction de rapports, premier contact au téléphone, correspondance, rencontres régulières de certains groupes de travail) pourrait être exécutée par des employés moins qualifiés.[53] Dans beaucoup de conseils scolaires, cependant, un tel soutien n'est pas disponible et, si les tâches ne peuvent pas être accomplies par la ou le secrétaire, l'agente ou l'agent de supervision doit les faire. Une telle approche ne semble pas être une utilisation efficace du personnel.

Compétences nécessaires aux agentes et agents de supervision

Les compétences dont le personnel de supervision a besoin sont analogues à celles que requiert la direction d'école : créer et maintenir une orientation pour l'enseignement, guider le changement, gérer et assurer la liaison avec la communauté. Toutefois, le personnel de supervision a des responsabilités de gestion plus grandes, davantage axées sur ses rapports avec la communauté, avec le ministère de l'Éducation et de la Formation, et sur la manière de s'occuper des questions d'ordre politique et de traiter avec les conseillères et conseillers scolaires. La portée des actes est plus grande, mais le risque de perdre sa concentration et d'être incapable de déterminer et de poursuivre les objectifs prioritaires semble plus grand, lui aussi.

La Commission appuie vivement les initiatives d'équité en matière d'emploi du gouvernement provincial, ainsi que les initiatives de politique antiraciste du ministère de l'Éducation et de la Formation, qui devraient, les unes et les autres, avoir des effets sur la nomination des agentes et agents de supervision.

Il semble que pour réussir leur rôle de leader dans les années 1990 et au-delà, les agentes et agents de supervision doivent :

- assurer l'établissement de programmes de qualité et de normes de rendement élevées;
- répondre aux besoins des élèves et des parents;
- faire preuve d'une responsabilité financière en améliorant la qualité avec moins de ressources;
- créer des alliances; et
- se concentrer sur les résultats.

Cependant, il semble exister un certain nombre de problèmes dans le tracé de carrière des responsables de l'administration des conseils scolaires :

> [. . .] Les agentes ou agents de supervision ont peu de chances d'acquérir de façon systématique, ou dans le cadre d'activités de formation, de nombreuses aptitudes qu'ils jugent pourtant essentielles à l'exercice de leurs fonctions. Le cheminement professionnel de la plupart des agentes et agents de supervision se caractérise par une grande uniformité et par une expérience limitée. Les agentes et agents de supervision déplorent les dures exigences de leur emploi et le peu de temps et de possibilités dont elles ou ils disposent pour participer à des activités de perfectionnement professionnel.[54]

Les fonctions des agentes et agents de supervision, de même que celles des directrices et directeurs d'école, se sont élargies radicalement. En insistant sur les alliances avec la communauté, la Commission s'attend à ce que les membres de ces deux groupes concluent des ententes de partage avec d'autres conseils scolaires, des entreprises locales et des organismes communautaires. Il faudrait inciter les personnes qui aspirent au leadership en éducation à élargir leur expérience au lieu de passer presque toute leur vie professionnelle dans le même conseil scolaire.

Préparation et formation des agentes et agents de supervision

Comme nous l'avons souligné, les dispositions relatives à la nomination, aux fonctions et aux responsabilités des agentes et agents de supervision sont présentées dans diverses parties de la *Loi sur l'éducation.* D'une façon générale, toutes les personnes qui aspirent à ce poste doivent posséder une maîtrise en éducation (ou l'équivalent); avoir un brevet d'enseignement valide de l'Ontario; compter sept années d'expérience dans l'enseignement, avec au moins deux années en Ontario; et satisfaire à l'une des sept autres exigences, dont la mieux connue est l'obtention du brevet de directrice ou directeur d'école de l'Ontario.

Les personnes qui aspirent au poste de surintendante ou surintendant de l'administration et des finances sont tenues d'avoir des qualifications sensiblement différentes.[55]

Le fait d'avoir été directrice ou directeur d'école n'est pas officiellement un prérequis pour devenir agente ou agent de supervision, et il est parfois possible de passer par la voie des consultantes ou consultants et coordonnatrices ou coordonnateurs, une pratique qui, si elle est encouragée, pourrait entraîner la nomination d'un plus grand nombre d'agentes et d'agents de supervision experts dans le domaine des programmes d'études.

Cependant, étant donné que la loi limite l'octroi des postes de cadres supérieurs en administration aux personnes qui possèdent une expérience dans l'enseignement et un brevet d'enseignement de l'Ontario, il est peu vraisemblable qu'une personne de l'extérieur de la province devienne agente ou agent de supervision. Il semble également que les conseils de plus d'envergure ont tendance «à former et à promouvoir leur propre monde». Quant aux conseils plus petits, ils doivent, par nécessité, engager des personnes qui viennent des autres conseils de l'Ontario.

Le régime actuel de promotion semble quelque peu fermé (aussi bien au niveau des conseils scolaires qu'à l'échelle provinciale) et confortable. Les personnes promues peuvent correspondre à la culture d'un conseil donné parce qu'elles y sont habituées, mais elles devront développer un sens du commandement novateur et adapté à un milieu en rapide évolution. Si, dans les postes de direction, il est important de bien comprendre le processus du changement et la

nécessité d'être réceptif aux différences, la population de la province aurait intérêt à examiner d'un oeil critique les systèmes actuels.

Le courant qui veut que l'on accorde une promotion aux «gens qui nous ressemblent» a entraîné la formation d'un groupe de supervision où les hommes sont présents de façon disproportionnée (80 p. 100), même si la profession enseignante est à prédominance féminine. Jusqu'à récemment, ceci était considéré comme quelque chose de normal, et le «système de promotion des hommes membres du Club» serait encore en pleine marche si le ministère de l'Éducation et de la Formation n'avait pas exigé que 50 p. 100 des postes de responsabilité soient tenus par des femmes d'ici l'an 2 000. Déjà, il est clair que certains conseils auront de la difficulté à satisfaire à cette exigence à temps.[56]

Bien que le Ministère ne produise pas de rapports sur l'origine raciale ou ethnique des responsables administratifs, un rapide coup d'oeil pendant les réunions porte à croire que les groupes minoritaires sont nettement sous-représentés. Des efforts doivent être déployés afin d'encourager, de soutenir et de promouvoir les éducatrices et éducateurs issus des groupes minoritaires.

La Commission appuie vivement les initiatives d'équité en matière d'emploi du gouvernement provincial, ainsi que les initiatives de politique antiraciste du ministère de l'Éducation et de la Formation, qui devraient, les unes et les autres, avoir des effets sur la nomination des agentes et agents de supervision.

Nous pensons qu'il doit également y avoir des mesures incitatives pour encourager les conseils scolaires et les directrices ou directeurs d'éducation à la recherche de nouveaux talents à considérer une expérience plus vaste, dans différents conseils scolaires et dans des secteurs autres que celui de l'éducation, comme un antécédent souhaitable pour les cadres supérieurs de l'administration. Nous croyons qu'au moins certaines personnes nommées à ces postes devraient avoir travaillé à l'extérieur du monde de l'éducation à un moment ou à un autre de leur carrière. De la même manière, nous proposons que les restrictions actuelles visant l'admissibilité au cours d'agentes et agents de supervision soient rajustées afin de permettre à des personnes de l'extérieur de l'Ontario de poser leur candidature. On permettrait alors au système de bénéficier de nouvelles perspectives.

Avant l'instauration du Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision en 1990, les candidates et candidats devaient passer une épreuve orale et une épreuve écrite conçues pour évaluer, d'abord, leurs connaissances de la *Loi sur l'éducation* et de ses Règlements, et deuxièmement, leur aptitude à mettre en pratique les connaissances et l'expérience ainsi acquises.[57]

On avait toutefois le sentiment que l'examen n'était pas pertinent car il ne semblait pas convenir pour évaluer la façon dont les futurs agents ou agentes de supervision exécuteraient effectivement leurs fonctions. Certaines candidates et certains candidats ont protesté qu'il leur était impossible d'obtenir de l'information sur le processus de l'examen. Le taux d'échec était élevé; en fait, dans la plupart des années, plus de la moitié des candidats avaient échoué.[58] Outre les groupes d'études formés par les candidates et candidats eux-mêmes, aucune préparation ni formation n'était disponible. Beaucoup de personnes considéraient que le vieux système n'était guère plus qu'une épreuve artificielle; par contre beaucoup pensaient que la préparation était excellente pour le travail à faire.

Le Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision, qui est maintenant offert à la place de l'ancien examen, est concentré sur le développement des compétences pertinentes. Les modules de ce programme sont offerts sur une base de recouvrement des coûts, ou avec un profit, par divers fournisseurs; et le programme n'est pas offert s'il n'y a pas suffisamment d'inscriptions pour couvrir les coûts. Le programme est offert par modules par les conseils scolaires, les universités, ou les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, en vertu d'un contrat passé

opinion

Mais une chose est plus importante encore que les programmes formels de qualification, et c'est la nécessité d'élargir la base des expériences des agentes et agents de supervision éventuels.

avec le ministère de l'Éducation et de la Formation, en conformité avec ses lignes directrices.[59]

Il existe un programme pour les éducatrices et éducateurs du secteur catholique, et un autre offert en français pour les personnes qui fréquentent le secteur de langue française. L'un et l'autre sont légèrement modifiés pour tenir compte des priorités et des besoins différents de ces systèmes.

Les grandes lignes du programme actuel ont été établies par le Ministère en 1990, et font actuellement l'objet d'une révision. Le modèle a été conçu pour aider les responsables de la planification des programmes à élaborer un cours qui serait utile aux agentes et agents de supervision dans l'exercice de leurs fonctions.[60] Le cours a trois volets :

- compétences (perfectionnement personnel et professionnel, et compétences d'intégration des pratiques);
- connaissances (perspective du système et fondements théoriques); et
- stage pratique qui prévoit la participation à une activité réaliste supervisée, et travail dans divers environnements administratifs à titre d'interne.

Dans quelle mesure le Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision prépare-t-il bien les personnes qui veulent occuper ce poste? Les commentaires des participantes et participants laissent croire qu'il y a une amélioration par rapport à l'ancien système; en fait, leur évaluation d'au moins un programme est très positive. Certains observateurs des milieux universitaires appellent cependant à la prudence, en exprimant une crainte particulière par rapport au manque de rigueur du programme. Le contenu du cours est défini et précisé par le Ministère, qui effectue également les évaluations du programme. À l'origine, ces évaluations devaient être menées par une équipe de l'extérieur, mais le projet a été abandonné, apparemment en raison des coûts, et les évaluations sont maintenant effectuées par le personnel du Ministère.

Si l'on considère les lignes directrices, ainsi que les ressources didactiques de l'un des programmes, le cours semble regrouper les compétences et connaissances qui sont indispensables aux agentes et agents de supervision. Comme pour le cas du cours des directrices et directeurs d'école, il semble difficile de couvrir la matière de façon satisfaisante vu le temps disponible, surtout si l'on veut accorder suffisamment de temps à l'analyse. Il n'est pas clair si ces questions ont été examinées dans les évaluations du Ministère; bien qu'il n'existe pas d'information concrète, il se peut que la qualité du programme varie selon le fournisseur.

Étant donné l'incertitude que suscite le nouveau programme, et le fait qu'il est relativement nouveau, nous proposons que le programme soit évalué par un comité d'évaluation indépendant sans lien avec l'agent fournisseur ni avec le ministère de l'Éducation et de la Formation. Cette équipe devrait comprendre des agentes et agents de supervision en exercice, de même que des personnes qui font des recherches dans le domaine de l'administration scolaire, avec au moins quelques membres venant de l'extérieur de l'Ontario. Comme nous l'avons suggéré pour le Programme préparant à la qualification de directrice ou de directeur d'école, le maintien du Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision devrait dépendre d'une évaluation satisfaisante des cours par des comités d'évaluation. De toute évidence, il est important d'assurer aux cadres supérieurs d'administration des conseils scolaires une formation qui leur permette de bien remplir leurs fonctions.

Nous savons que, comme les cours de préparation des directrices et directeurs d'école, les programmes destinés aux agentes et agents de supervision bénéficient du soutien de comités consultatifs, formés de membres des différents secteurs du monde de l'éducation. Mais, encore une fois, nous proposons que des évaluations plus rigoureuses des programmes soient effectuées par des comités d'évaluation qui ne sont pas liés aux programmes qu'ils évaluent, et qui incluent au moins une personne de l'extérieur de l'Ontario.

Le système d'éducation de l'Ontario a besoin d'une approche bien structurée et cohérente qui lie la sélection, la préparation, la certification et le soutien professionnel continu pour toutes les éducatrices et tous les éducateurs.

Mais une chose est plus importante encore que les programmes formels de qualification, et c'est la nécessité d'élargir la base des expériences des agentes et agents de supervision éventuels. Nous croyons que les conseils scolaires devraient offrir et favoriser des programmes d'échange et d'autres possibilités de travail dans divers cadres, notamment dans des secteurs autres que l'éducation. En offrant ces possibilités, les conseils scolaires devraient prêter une attention particulière à la question des rapports hommes-femmes et à la représentation des groupes minoritaires, afin de s'assurer que les femmes et les personnes issues des groupes minoritaires aient l'expérience pratique nécessaire pour occuper des fonctions supérieures dans l'administration scolaire.

De telles dispositions devraient mener à une meilleure formation des agentes et agents de supervision, mais nous croyons qu'un appui soigneusement structuré au cours de leurs premiers mois d'entrée en fonction serait bénéfique, comme Fullan, Park et Williams l'ont recommandé en 1986. Nous croyons que les agentes et agents de supervision nouvellement nommés devraient continuer le genre d'apprentissage offert en vertu du Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision, et nous suggérons que ces personnes bénéficient d'un congé d'activités paraprofessionnelles au cours de leur première année d'exercice, afin de pouvoir le faire.

Les agentes et agents de supervision actuels ont également besoin de se ressourcer et d'améliorer leurs compétences professionnelles pour faire face aux questions difficiles et soutenir de façon appropriée les autres membres du système d'éducation.

Recommandations 87, 88, 89, 90, 91 et 92

** Nous recommandons que les conseils scolaires passent en revue les responsabilités des agentes et agents de supervision à la lumière des changements recommandés dans ce rapport sur le plan de la gestion et de l'organisation, en vue de réduire le nombre de postes d'agentes ou d'agents de supervision, de manière opportune, à mesure que les titulaires prennent leur retraite et, s'il y a lieu, de modifier les fonctions des agentes et agents de supervision afin de les adapter aux nouveaux besoins organisationnels.*

** Nous recommandons que le Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision se poursuive mais qu'il soit régulièrement évalué, en commençant dès maintenant, par un comité d'évaluation indépendant, qui serait formé notamment d'agentes et d'agents de supervision et de spécialistes de l'administration scolaire, et comprendrait des membres venant de l'extérieur de l'Ontario. La continuation du programme devrait dépendre d'une évaluation satisfaisante faite par ce comité.*

** Nous recommandons que les conditions d'admissibilité au Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision soient rajustées, afin de permettre aux conseils scolaires de nommer des administratrices et des administrateurs venant de l'extérieur de l'Ontario au poste d'agente ou agent de supervision.*

** Nous recommandons que les conseils scolaires offrent aux agentes et agents de supervision en exercice, ainsi qu'aux personnes qui aspirent à occuper ce poste, une plus grande possibilité de vivre des expériences variées, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du système d'éducation, notamment par le biais de programmes d'échanges avec le gouvernement et le milieu des affaires.*

** Nous recommandons que les personnes nouvellement nommées au poste d'agente ou d'agent de supervision bénéficient d'un congé d'au moins 15 jours pendant leur première année d'exercice, pour participer à des activités structurées de perfectionnement, notamment :*

a) en travaillant avec d'autres agentes et agents de supervision afin de mieux comprendre leurs nouvelles fonctions;

opinion

La clé de la réforme consiste à créer et à maintenir un environnement scolaire axé sur l'amélioration de l'enseignement et sur la surveillance des réussites. Lorsque les éducatrices et éducateurs sont eux-mêmes activement engagés dans l'apprentissage, elles ou ils parviennent à créer les milieux d'apprentissage les plus propices pour leurs élèves.

b) en participant à des groupes d'études ou à une série d'ateliers avec d'autres personnes nouvellement nommées au poste d'agente ou d'agent de supervision.

** Nous recommandons que les agentes ou agents de supervision soient nommés pour une période de cinq ans, et qu'elles ou ils doivent participer de manière réussie à des activités de perfectionnement professionnel reconnues par le conseil employeur, et faire preuve d'un rendement satisfaisant, pour continuer à pouvoir exercer leurs fonctions.*

Conclusion

Au lieu de proposer une nouvelle approche radicale pour la formation et la gestion du personnel enseignant, nous recommandons dans ce chapitre que l'Ontario prenne sérieusement en considération les idées et les propositions novatrices qui ont été avancées au cours des dix dernières années. Il est temps de passer des idées à l'action, pour que les écoles et les programmes exceptionnels qui existent un peu partout dans la province deviennent la norme.

Le système d'éducation de l'Ontario a besoin d'une approche bien structurée et cohérente qui lie la sélection, la préparation, la certification et le soutien professionnel continu pour toutes les éducatrices et tous les éducateurs. D'importants progrès ont été réalisés afin d'atteindre cet objectif, mais ils restent inégaux.

Nous croyons qu'un bon moyen d'assurer un haut niveau de qualité dans cette approche consiste à mettre en place un cadre mieux pensé pour planifier, évaluer et reconnaître les programmes de préparation professionnelle, y compris les cours de formation initiale, les activités de perfectionnement professionnel et les programmes préparant à la qualification de directrice ou de directeur d'école et d'agente ou d'agent de supervision.

Mais une chose encore plus importante, à notre avis, est un changement radical dans la façon de considérer le personnel enseignant et son cadre professionnel. Pendant trop longtemps, les projets de réforme en éducation ont été axés sur les programmes d'études et sur l'évaluation des élèves, comme si ces éléments pouvaient être considérés indépendamment des enseignantes et des enseignants concernés. On pense, par exemple, à George Radwanski qui, dans son rapport de 1987, avait à peine mentionné le personnel enseignant, et qui recommandait pourtant des changements radicaux dans l'organisation et l'élaboration des programmes. Trop souvent, même quand on reconnaît la nécessité du perfectionnement professionnel, on n'en parle qu'après coup.

Nous croyons vivement qu'il est temps que les enseignantes et enseignants aient la possibilité de jouer un rôle professionnel collectif plus solide, par l'entremise d'un organisme autonome, l'Ordre des enseignantes et des enseignants. Avec cet Ordre, le contrôle des normes professionnelles sera transféré du ministère de l'Éducation et de la Formation à la profession elle-même. Les enseignantes et enseignants auront plus d'autonomie et plus de responsabilités pour décider, avec l'apport des autres membres de la communauté, des exigences d'entrée, de l'agrément des programmes, et plus généralement des normes professionnelles de la pratique de l'enseignement.

Le leadership éclairé des directrices et directeurs d'école est indispensable à la réussite de l'école, et ces personnes ne peuvent être efficaces qu'en mobilisant les efforts des autres, notamment ceux des membres du personnel enseignant, des élèves et des parents. C'est aussi au niveau de l'école que les enseignantes et enseignants, ainsi que les directrices et directeurs d'école, peuvent travailler ensemble afin de continuer à améliorer leurs programmes et l'enseignement.

Notes – Chapitre 12

1 KING, A.J. et PEART, M.J. *Teachers in Canada: Their Work and Quality of Life.* Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 1992.

2 Voir par exemple :

LORTIE, Daniel. *Schoolteacher.* Chicago, University of Chicago Press, 1975.

MCLAUGHLIN, Milbrey W. «What Matters Most in Teachers' Workplace Context?», dans *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*, éd. Judith Warren Little et Milbrey W. McLaughlin, New York, Teachers College Press, 1993, p. 79-103.

SARASON, Seymour. *The Predictable Failure of School Reform*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

3 Parmi les chercheurs qui se sont penchés sur ce problème, on peut citer :

DARLING-HAMMOND, Linda et GOODWIN, Lin. «Progress Toward Professionalism in Teaching», dans *Challenges and Achievements of American Education: 1993 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*, éd. Gordon Calvelti, Alexandria, VA, 1993, p. 19-52.

FEINAN-NEMSER, Sharon et FLODEN, Robert E. «The Cultures of Teaching», *Handbook of Research on Teaching*, 3e édition, éd. M.C. Wittrock, New York, Macmillan, 1986, p. 505–526.

FULLAN, Michael G. et HARGREAVES, Andy. *What's Worth Fighting for in Your School?*, Toronto, Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, 1992. Dans cette section, nous utilisons leur caractérisation de la culture de l'enseignement.

ROSENHOLTZ, Susan J. *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, New York, Longman, 1989.

4 FULLAN et HARGREAVES, op. cit., p. 5.

5 FEIMAN-NEMSER et FLODEN, op. cit., p. 506.

6 WARREN LITTLE, Judith. «Teachers as Colleagues», dans *Educator's Handbook: A Research Perspective*, éd. V. Richardson-Koehler, New York, Longman, 1987, p. 505.

7 KING et PEART, op. cit., p. 121.

8 MCLAUGHLIN, op. cit., p. 92.

9 Voir par exemple : HARGREAVES, Andy. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Toronto, Presses de l'IEPO, 1994; et ROSENHOLTZ, *Teachers' Workplace.*

10 NATIONAL EDUCATION COMMISSION ON TIME AND LEARNING, PRISONERS OF TIME, Washington, DC, Government Printing Office, 1994, p. 35.

11 MACLURE, Stuart. «A General Teaching Council for England and Wales?», NCE Briefing n° 11 Londres, National Commission on Education, janvier 1993.

12 FULLAN, Michael. «Turning Systemic Thinking on Its Head», Document préparé pour le Département de l'éducation des États-Unis, 1994, p. 12.

13 SHULMAN, Lee S. «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», *Harvard Educational Review* 57, n° 1, 1987, p. 13.

14 FULLAN et CONNELLY. *Teacher Education in Ontario: Current Practice for the Future*, ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, Toronto, 1987. Ce rapport a été publié dans sa forme finale avec les auteurs FULLAN, Connelly et WATSON, Nancy. 1990.

15 Le COFPE a produit les documents suivants : *Ensuring Language Competency of Candidates for Teacher Education Programs for French-Language Schools*, 1992; *Faculty Renewal in Universities and Faculties of Education*, 1992; *Introduction to Education in Ontario*, 1993; *Review of Pre-service Programs*, 1992; *Selection for Teacher Education Programs*, 1992; *Support for Beginning Teachers: Induction*, 1993; *Teacher Education - A Collaborative Approach*, 1993; *Teachers for French-Language Schools: Supply and Demand*, 1992; et *Teacher In-Service*, 1993. Ces documents s'inspiraient des rapports de recherche suivants du COFPE :

CAZABON, Benoît *et al. La compétence linguistique pour l'admission aux programmes de formation du personnel enseignant*, 1992; COLE, Andrea *et al. Support for Beginning Teachers: A Directory of Programs in Ontario School Boards*, 1992; COLE, Ardra et WATSON, Nancy. *Support for Beginning Teachers: Ontario Perspectives*, 1992; FISHER, Harry K. *Review of Pre-service Programs*, 1992; LÉVESQUE, Denis *et al. Offre et demande d'enseignantes et d'enseignants de langue française en Ontario*, 1992; SMITH, Laverne. «Planning for Faculty Renewal in Universities and Faculties of Education», 1992; et THIESSEN, Dennis et PIKE, Ruth. *Image of the Future Teacher*, 1992.

16 CLIFFORD, J. Frank. «Toward Shared Responsibility: The Teacher Education Council, Ontario», *Journal of Education Policy* 8, n° 3, 1993, p. 271-281.

17 SMITH, Laverne *et al. On Becoming a Teacher: A Longitudinal Tracking Study*, Toronto, ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993.

18 SMITH, Laverne. «Planning for Faculty Renewal in Universities and Faculties of Education». Rapport final soumis au groupe de travail sur le renouvellement du corps professoral du Conseil ontarien sur la formation du personnel enseignant, 1992.

19 ALLISON, Patricia A. «Teacher Education in Ontario», p. 12. Mémoire présenté à la Commission royale sur l'éducation, 1994.

20 En Grande-Bretagne, l'*Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools* évalue régulièrement au hasard 300 enseignants nouvellement brevetés dans les écoles élémentaires et secondaires; l'évaluation comprend une journée d'observation de chaque enseignante ou enseignant, complétée par des données obtenues par voie de questionnaire auprès des enseignants et de leurs directeurs, ainsi que par des entrevues réalisées avec les nouveaux enseignants, des directeurs et tout enseignant ayant la responsabilité de venir en aide aux enseignants débutants.

Le rapport de l'enquête, rédigé par le *British Office of Standards in Education*, fournit des informations démographiques, des renseignements sur la répartition du travail, des jugements sur le rendement des enseignantes et des enseignants, des évaluations de la qualité de la formation initiale, et des commentaires détaillés sur leurs points forts et leurs points faibles.

21 ARVEY, R.D. et CAMPION, J.E. «The Employment Interview: A Summary and Review of Recent Research», *Personnel Psychology* 35, 1982, p. 281-322, cité dans ALLISON «Teacher Education in Ontario», p. 9.

22 GOODLAD, John I. *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1994, p. 58. Goodlad, qui a beaucoup écrit sur la question de la réforme des écoles et de la formation à l'enseignement, propose un processus semblable d'«évaluation formative portant à la fois sur le programme et l'étudiant-enseignant». Il croit que les responsables du programme, que ce soit dans les universités ou les écoles, devraient se poser la question : «Est-ce cette personne a fait les progrès auxquels nous nous attendions jusqu'ici?» et demander à l'étudiant-enseignant : «Que pensez-vous de votre état de préparation actuel pour l'enseignement?»

23 Parmi les qualités personnelles que l'on recherche chez tout bon pédagogue, il y a d'abord l'idée qu'elle ou il ait à coeur le bien-être des enfants et des jeunes. Comme l'ont résumé Kenneth Howey et ses collègues de l'Université de l'Ohio, qui ont coordonné une étude de grande envergure sur les caractéristiques des bons programmes de formation à l'enseignement, il peut y avoir ensuite : le plaisir d'échanger avec les autres, l'empathie, la tolérance de l'ambiguïté, et la considération de différentes perspectives dans la réflexion et la prise de décision. Certains ajouteraient à cette liste des traits de caractère plus traditionnels tels que l'honnêteté, l'impartialité et l'intégrité.

24 En Angleterre, en fait, le gouvernement a transféré une grande partie de la formation à l'enseignement aux écoles. Les établissements d'enseignement supérieur jouent maintenant un rôle beaucoup plus restreint.

25 Les écoles de perfectionnement professionnel, ou des modèles semblables, sont devenues une composante de plus en plus importante de la réforme de l'éducation au cours de la dernière décennie. Les références suivantes représentent quelques-uns des écrits et des recherches sur cette façon d'aborder la formation à l'enseignement.

DARLING-HAMMOND, Linda. éd., *Professional Development Schools*, New York, Teachers College Press, 1994.

GOODLAD, John I., op. cit.

LIEBERMAN, A. et MILLER, L. «Teacher Development in Professional Practice Schools», *Teachers College Record* 92, n° 1, p. 105–122.

RICHARDSON, Sid W. *The Professional Development School: A Commonsense Approach to Improving Education,* Fort Worth, TX, La fondation Sid W. Richardson, 1993.

26 SHAPIRO, Bernard *et al.* «Teacher Education in Nova Scotia: An Honourable Past, An Alternative Future». Rapport soumis au Conseil sur l'enseignement supérieur de la Nouvelle-Écosse, 1994.

Une évaluation externe récente des programmes de formation à l'enseignement en Nouvelle-Écosse a recommandé un programme de deux ans. Le Québec et la Colombie-Britannique ont également certains programmes de deux ans.

27 CONSEIL ONTARIEN SUR LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. «Preparing Teachers of Young Children: A Collaborative Approach». Rapport soumis au sous-ministre de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993, p. 8.

28 GAY, Geneva. «Educational Preparation for Equity», dans *Leadership, Equity and School Effectiveness*, éd. Prentice H. Baptiste Jr. *et al.*, Beverly Hills, CA, Sage, 1990.

29 ZEICHNER, Kenneth M. et MELNICK, Susan. «Studying the Preparation of Teachers for Cultural Diversity», communication faite à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Atlanta, avril, 1993.

30 Un résumé des constatations de la recherche concernant le perfectionnement professionnel efficace est présenté dans l'ouvrage de Michael G. FULLAN et Suzanne STIEGELBAUER, intitulé *The New Meaning of Educational Change*, chapitre 15, Toronto, Presses de l'IEPO, 1991, p. 315-344.

31 LOUCKS-HORSLEY, S. *et al.* *Continuing to Learn: A Guidebook for Teacher Development*, Andover, MA, Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands and National Staff Development Council, 1987.

32 COLE, Ardra, CATHERS, Patricia et WATSON, Nancy. *Support for Beginning Teachers: A Directory of Programs in Ontario School Boards*, Toronto, Teacher Education Council, Ontario, 1991.

33 Certaines recherches indiquent les avantages qu'apportent les programmes de soutien offerts aux enseignantes et enseignants débutants :

CHENG, M. et BROWN, R. *A Two-Year Evaluation of the Peer Support Pilot Project 1990-1992*, rapport 201, Toronto, Toronto Board of Education Research Services, décembre 1992.

COLE, Ardra et WATSON, Nancy. *Support for Beginning Teachers: Ontario Perspectives*, Toronto, Teacher Education Council, Ontario, 1991.

Journal of Staff Development 11, n° 4. Thème : «Teacher Induction», éd. P.R. Burden.

STOLL, Louise. «Evaluating Induction Programs: Do They Work?» *Orbit*, 22, n° 1, p. 14-15. Numéro spécial, «Support for Beginning Teachers: Renewal for All», éd. Ardra Cole et Nancy Watson.

34 Nous suggérons une exception pour les postes administratifs (directrice adjointe, directeur adjoint, directeur ou directrice d'école, agente ou agent de supervision). Comme nous l'indiquons plus loin dans ce chapitre, nous recommandons, pour la nomination au poste de directeur adjoint ou de directeur d'école, une maîtrise en éducation et la réussite d'un programme provincial préparant à la qualification de directeur ou de directrice d'école; nous recommandons une maîtrise en éducation et la réussite du programme provincial préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision pour être nommé à un poste d'agent de supervision. Des qualifications formelles particulières seraient alors requises pour ces postes.

35 HARGREAVES, Andy et EARL, Lorna. «Triple Transitions: Educating Early Adolescents in the Changing Canadian Context», p. 20. Communication présentée à la Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1994.

36 LAWTON, Stephen B. *et al.* «Development and Use of Performance Appraisal of Certified Education Staff in Ontario School Boards», Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1986, vol. IV, rapport non technique.

Les auteurs concluent :

«L'une des constatations générales de notre étude est, en fait, que si l'on sait beaucoup de choses sur ce qui rend une politique et des pratiques d'évaluation efficaces, dans beaucoup de système en Ontario, ces pratiques n'ont pas été appliquées de façon cohérente.», p. 5.

«Si de nombreux efforts ont été déployés pour l'évaluation des responsables administratifs dans beaucoup de conseils scolaires, nous n'étions pas vraiment en mesure de dire que les résultats ont été utilisés avec beaucoup d'effet. Les dossiers du personnel sont remplis de milliers de rapports qui n'ont vraiment jamais été utilisés, une fois terminés.», p. 40.

37 HAYMAN, Brian et SUSSMAN, Susan. *L'avenir de l'évaluation du rendement des enseignants certifiés au sein des conseils scolaires de l'Ontario*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1986, p. 151-152.

38 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. «1991 Staffing and Operating Expenditures for Day School Education: Provincial Totals», 1993.

39 LEITHWOOD, Kenneth, TOMLINSON, Diana et GENGE, Maxine. «Transformational School Leadership» dans *International Handbook on Educational Leadership*, éd. K. Leithwood, Pays-Bas, Kluwer Academic Publishers, sous presse.

40 KOUZES, James M. et POSNER, Barry Z. *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done In Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987, p. 1.

41 SENGE, Peter H. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday, 1990, p. 3.

42 MURPHY, Joseph. «Redefining the Principalship in Restructuring Schools», NASSP Bulletin, nº 3, National Association of Secondary School Principals, 1994, p. 94-99.

43 KOUZES et POSNER, op. cit., p. 284.

44 Programme préparant à la qualification de directeur ou de directrice d'école, IEPO, «Criteria for Candidate Evaluation, Principal Certification Course», partie 1, 1994.

45 LEITHWOOD, Kenneth. *Entretien avec Nancy Watson*, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, juin 1994.

46 MARCH, J.C. «Analytical Skills and the University Training of Education Administrators», *Journal of Educational Administration* 12, nº 1, 1974, p. 20.

47 SISKIN, L. «Different Worlds: The Department as Context for High School Teachers», Stanford University Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, 1990, cité dans McLaughlin, «What Matters Most».

48 ALLISON, D.J. et WELLS, A. «School Supervision in Ontario», dans *The Canadian School Superintendant*, éd. J. Boich, R. Farquhar et K. Leithwood, Toronto, Presses de l'IEPO, 1989, p. 69.

49 FULLAN, M., PARK, P. et WILLIAMS, T. *L'agent de supervision en Ontario*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1987.

50 FULLAN, PARK et WILLIAMS, ibid., p. 151-152.

51 LAROCQUE, Linda et COLEMAN, Peter. «Quality Control: School Accountability and District Ethos», dans *Educational Policy for Effective Schools*, éd. Mark Holmes, Kenneth Leithwood et Donald F. Musella, Toronto, Presses de l'IEPO, 1989.

52 SEASHORE LOUIS, Karen. «Role of the School District in School Improvement», dans Holmes, Leithwood et Musella, *Educational Policy for Effective Schools.*

53 FULLAN, PARK et WILLIAMS, op. cit., p. 164, p. 296-297.

54 FULLAN, PARK et WILLIAMS, ibid., p. 326.

55 On exige sept années d'expérience dans l'administration des affaires, un grade universitaire acceptable ou une attestation professionnelle à titre de comptable, d'architecte, d'ingénieur ou d'avocat, et la réussite d'un programme approuvé dans la gestion scolaire. Étant donné que les gestionnaires du monde des affaires ne sont généralement pas des enseignantes et des enseignants, ces personnes ne peuvent pas devenir directeur ou directrice de l'éducation. Allison et Wells, « School Supervision in Ontario », p. 84.

56 PADRO, S., REES, R. et SCANE, J. «Employment Equity in Ontario School Boards: A Study of Formal and Informal Mechanisms for the Promotion of Women to Administrative Positions». Communication préparée à l'aide d'une subvention globale accordée à l'IEPO par le ministère de l'Éducation et de la Formation, Toronto, 1993.

57 JOHNSON, K.D. «Whither the Supervisory Officer's Certificate Examination?», *Ontario Journal of Educational Administration* 1, nº 3, 1986, p. 9-18.

58 FULLAN, PARK et WILLIAMS, op. cit., p. 153.

59 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Programme préparant à la qualification d'agent ou agente de supervision - Lignes de conduite pour l'élaboration de programme, Juin 1990*, Toronto, Centre for Teacher Education, p. 8.

60 ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Programme préparant à la qualification d'agent ou agente de supervision - Lignes de conduite pour l'élaboration de programme, Juin 1990*, p. 2.



Volume III
Recommandations

Voici les recommandations du volume III.

Le volume IV renferme toutes les recommandations du rapport.

Chapitre 12 : Les éducateurs, les éducatrices

Voici les recommandations de la Commission :

57. Nous recommandons que la *Loi sur l'éducation* soit amendée afin de permettre aux instructrices et instructeurs non certifiés de superviser les élèves, dans des conditions et des circonstances précises, et d'offrir certains programmes non-académiques. Les instructrices et instructeurs, désignés par la directrice ou le directeur de l'école, proviendraient des secteurs de la santé, des loisirs et de l'assistance sociale, ou d'autres secteurs de la communauté.

58. Nous recommandons que soit établi un corps professionnel à réglementation autonome pour les enseignantes et les enseignants, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, et que ses pouvoirs, ses responsabilités de même que l'adhésion à l'Ordre soient prescrits par la loi. L'Ordre devrait avoir la responsabilité de fixer les normes de la profession, de délivrer le brevet d'enseignement et d'approuver les programmes d'éducation des enseignantes et enseignants. Les éducatrices et éducateurs professionnels devraient constituer la majorité des membres de l'Ordre, mais la communauté dans son ensemble devrait être bien représentée par des personnes extérieures au monde de l'éducation.

59. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, en étroite collaboration avec les facultés d'éducation, élabore un processus de reconnaissance officielle («d'agrément») des programmes de préparation à l'enseignement offerts par les facultés d'éducation de l'Ontario, et que l'Ordre soit responsable de la mise en oeuvre de ce processus d'approbation.

60. Nous recommandons que les facultés d'éducation et le personnel scolaire qui supervise les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants aient la responsabilité de s'assurer que celles et ceux dont la candidature est recommandée pour le brevet d'enseignement de l'Ontario possèdent les qualités personnelles requises pour entrer dans la profession, et que les candidates et candidats qui ne possèdent pas ces qualités soient détournés des programmes de préparation à l'enseignement.

61. Nous recommandons que les facultés d'éducation augmentent leurs efforts pour admettre plus d'étudiantes-enseignantes et d'étudiants-enseignants provenant de groupes précédemment sous-représentés, notamment les minorités ethnoculturelles et raciales, les groupes autochtones et les personnes handicapées, et qu'elles soient responsables de montrer à l'Ordre des enseignantes et des enseignants que des progrès notables sont réalisés dans l'atteinte de cet objectif.

62. Nous recommandons que les facultés d'éducation, les conseils scolaires et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants mettent sur pied des programmes conjoints pour encourager un plus grand nombre de jeunes gens appartenant aux groupes minoritaires à songer à l'enseignement comme carrière, et pour s'assurer que les personnes minoritaires, jeunes et adultes, qui s'intéressent à l'enseignement aient des occasions d'acquérir l'expérience nécessaire auprès des enfants et des adolescentes et adolescents.

63. Nous recommandons que les facultés d'éducation établissent des partenariats avec des écoles et des conseils

scolaires public, catholique et de langue française sélectionnés qui acceptent de former les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants en collaboration avec les facultés. Dans de tels établissements, désignés comme «écoles de perfectionnement professionnel», professeurs et personnel enseignant seraient chargés d'élaborer en commun le programme et de guider les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants dans leur apprentissage.

64. Nous recommandons que le personnel scolaire responsable des étudiantes-enseignantes et des étudiants-enseignants soit choisi conjointement par la faculté d'éducation et la direction de l'école, et qu'il participe lui-même à un programme de préparation en bonne et due forme, afin de s'assurer qu'il comprenne à fond le processus d'apprentissage de l'enseignement, et qu'il s'entende sur les habiletés, connaissances, compétences et valeurs que devraient avoir les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants.

65. Nous recommandons que le personnel scolaire qui supervise les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants contribue de manière significative aux recommandations concernant la délivrance du brevet d'enseignement.

66. Nous recommandons qu'un ensemble de cours préalables communs soit établi au premier cycle en vue de l'inscription dans les programmes de formation initiale des enseignantes et enseignants, les décisions quant aux cours préalables étant prises par l'Ordre des enseignantes et des enseignants, en tenant compte des recommandations des facultés d'éducation et des conseils scolaires.

67. Nous recommandons que les facultés de lettres et de sciences soient encouragées à collaborer avec les facultés d'éducation à la préparation de cours appropriés au premier cycle, lorsque ceux-ci font défaut, dans des matières qui sont des prérequis à l'inscription dans les facultés d'éducation.

68. Nous recommandons que le programme consécutif de préparation initiale à l'enseignement soit prolongé d'un an, et que l'on ajoute une année au programme simultané. Nous recommandons que le baccalauréat en éducation soit décerné une fois que la candidate ou le candidat a terminé avec succès le programme de deux ans ou, dans le cas du programme simultané, a réussi l'équivalent du programme de deux ans en éducation.

69. Nous recommandons qu'au lieu des 40 journées de stage pédagogique exigées actuellement des étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants, elles ou ils fassent des stages d'observation et de pratique pédagogique d'une durée au moins équivalente dans les écoles désignées comme établissements de perfectionnement professionnel, pendant la première année du programme de baccalauréat en éducation, et qu'elles ou ils passent une bonne partie (au moins trois mois) de la deuxième année à travailler dans les écoles, sous la surveillance du personnel scolaire. Nous recommandons que les étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes simultanés aient à remplir les mêmes exigences, au cours de la durée du programme de formation initiale.

70. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, sur la recommandation des facultés d'éducation, délivre un brevet d'enseignement de l'Ontario provisoire à celles et ceux qui obtiennent un baccalauréat en éducation.

71. Nous recommandons que le brevet d'enseignement de l'Ontario devienne permanent après une année d'enseignement en Ontario, sur la recommandation d'une directrice ou d'un directeur d'école ou d'une agente ou d'un agent de supervision qualifié. Toutefois, le processus d'obtention du brevet d'enseignement serait tout à fait distinct de l'octroi de contrats d'enseignante et d'enseignant, stagiaire ou permanent, par le conseil employeur.

72. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants établisse des critères pour la certification à l'enseignement préscolaire, et que, quelles que soient les exigences adoptées en matière de préparation et d'obtention du brevet, les enseignantes et les enseignants en éducation de la petite enfance aient des qualifications équivalentes à celles des autres membres du personnel enseignant, et jouissent d'un statut égal.

73. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants se penche sur la question de la reconnaissance de celles et ceux qui ont actuellement un diplôme de niveau collégial en éducation de la petite enfance ou un brevet d'enseignement au cycle primaire et qui seront

touchés par la création de programmes d'éducation préscolaire pour les enfants de trois ans dans les écoles publiques.

74. Nous recommandons que les conseils scolaires soient tenus d'offrir un appui professionnel convenable et soutenu à toutes les enseignantes et à tous les enseignants pendant leur première année d'exercice, afin de faciliter leur passage à l'enseignement à temps plein.

75. Nous recommandons que le perfectionnement professionnel soit obligatoire pour toutes les éducatrices et tous les éducateurs du système d'éducation publique, avec un renouvellement du brevet d'enseignement tous les cinq ans, qui dépendrait d'un rendement satisfaisant et d'une participation à des activités de perfectionnement professionnel reconnues par l'Ordre des enseignantes et des enseignants.

76. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, les conseils scolaires et les fédérations, en collaboration avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants, étudient et favorisent divers moyens d'offrir des possibilités de ressourcement professionnel au personnel enseignant et aux responsables de l'administration scolaire.

77. Nous recommandons que tous les conseils scolaires mettent à la disposition du public des renseignements sur leurs systèmes d'évaluation du rendement, à l'aide de bulletins d'information ou d'autres moyens, de manière à informer les élèves, les parents, le personnel enseignant et le public des principes essentiels de l'évaluation du rendement et des lignes directrices suivies.

78. Nous recommandons que tous les systèmes d'évaluation du rendement des conseils scolaires prévoient une disposition pour solliciter systématiquement et régulièrement les commentaires des élèves et des parents concernant l'enseignement, la salle de classe, le climat à l'école, et les questions pour lesquelles elles et ils ont des suggestions ou des préoccupations.

79. Nous recommandons que le personnel enseignant débutant ait la possibilité d'obtenir une rétroaction utile auprès des collègues autres que la directrice ou le directeur d'école, ou la directrice adjointe ou le directeur adjoint, étant entendu que cette information ne sera pas utilisée pour prendre des décisions visant le contrat d'enseignante ou d'enseignant permanent. Des mentors désignés ou, dans les écoles secondaires, des chefs de département, pourraient prêter leur aide sur ce plan.

80. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, le Ministère et les conseils scolaires soulignent clairement que les directrices et les directeurs d'école ont la responsabilité d'exiger un rendement satisfaisant du personnel enseignant de leurs écoles, et qu'il incombe aux agentes et agents de supervision d'exiger que la direction de l'école applique les mesures qui s'imposent à l'égard des enseignantes et enseignants dont le rendement est jugé insatisfaisant.

81. Nous recommandons que le Ministère, les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, ainsi que les conseils scolaires concluent une entente sur tous les changements à apporter pour s'assurer que la politique et les pratiques relatives au congédiement assurent un équilibre réel entre les droits du personnel enseignant et les droits des élèves.

82. Nous recommandons qu'une maîtrise en éducation soit une condition à remplir pour être nommé au poste de directrice ou de directeur d'école, ainsi qu'au poste de directrice adjointe ou de directeur adjoint.

83. Nous recommandons que les cours de formation que la province offre aux candidates et candidats à la direction d'école se poursuivent, mais qu'ils soient régulièrement évalués, dès maintenant, par un comité d'évaluation indépendant formé de directrices et de directeurs d'école, d'agentes et d'agents de supervision en exercice, de spécialistes de l'administration scolaire, et d'au moins une personne de l'extérieur de l'Ontario. L'évaluation devrait être rigoureuse et indiquer dans quelle mesure le cours parvient à conférer les compétences et connaissances requises, de même qu'à répondre aux besoins du système. La poursuite de tout cours dépendrait d'une évaluation satisfaisante.

84. Nous recommandons que les conseils scolaires créent diverses expériences structurées permettant aux personnes qui aspirent à un poste d'administratrice ou d'administrateur et à celles qui commencent à exercer dans ce métier de développer des compétences en leadership. De

telles expériences comprendraient des internats ou des observations au poste de travail, des échanges à l'extérieur du secteur de l'éducation, des détachements dans différents cadres éducationnels et une rotation organisée des directrices adjointes et directeurs adjoints pour leur permettre de travailler dans différentes écoles et d'occuper différents postes.

85. Nous recommandons que la nomination à un poste de directrice ou directeur d'école, ou à un poste de directrice adjointe ou directeur adjoint, soit d'une durée de cinq ans et que, pour conserver ces fonctions, la ou le titulaire soit tenu de participer à des programmes de perfectionnement professionnel jugés satisfaisants par le conseil scolaire employeur, de réussir ces programmes et de fournir un rendement satisfaisant.

86. Nous recommandons que, à la lumière des changements récents et des changements proposés quant à la nature et à l'organisation des programmes des écoles secondaires,

a) le rôle des chefs de département soit révisé, en vue de réduire, le cas échéant, le nombre de personnes qui exercent cette fonction;

b) les responsabilités des chefs de département comprennent la supervision et l'évaluation du personnel enseignant qui travaille dans leurs départements respectifs; et

c) des possibilités de perfectionnement professionnel satisfaisant soient offertes aux chefs de département.

87. Nous recommandons que les conseils scolaires passent en revue les responsabilités des agentes et agents de supervision à la lumière des changements recommandés dans ce rapport sur le plan de la gestion et de l'organisation, en vue de réduire le nombre de postes d'agentes ou d'agents de supervision, de manière opportune, à mesure que les titulaires prennent leur retraite et, s'il y a lieu, de modifier les fonctions des agentes et agents de supervision afin de les adapter aux nouveaux besoins organisationnels.

88. Nous recommandons que le programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision se poursuive mais qu'il soit régulièrement évalué, en commençant dès maintenant, par un comité d'évaluation indépendant, qui serait formé notamment d'agentes et d'agents de supervision et de spécialistes de l'administration scolaire, et comprendrait des membres venant de l'extérieur de l'Ontario. La continuation du programme devrait dépendre d'une évaluation satisfaisante faite par ce comité.

89. Nous recommandons que les conditions d'admissibilité au Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision soient rajustées, afin de permettre aux conseils scolaires de nommer des administratrices et des administrateurs venant de l'extérieur de l'Ontario au poste d'agente ou agent de supervision.

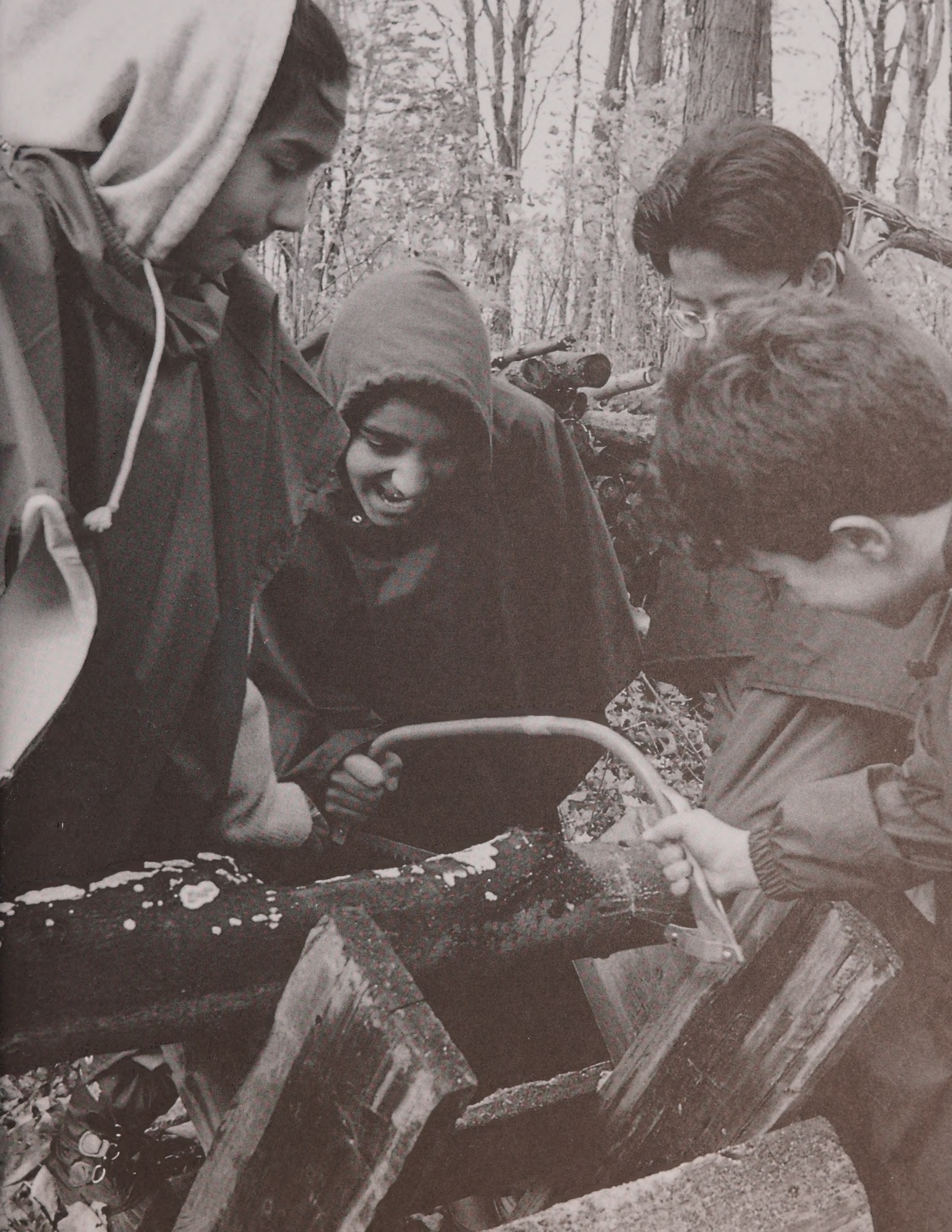
90. Nous recommandons que les conseils scolaires offrent aux agentes et agents de supervision en exercice, ainsi qu'aux personnes qui aspirent à occuper ce poste, une plus grande possibilité de vivre des expériences variées, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du système d'éducation, notamment par le biais de programmes d'échanges avec le gouvernement et le milieu des affaires.

91. Nous recommandons que les personnes nouvellement nommées au poste d'agente ou d'agent de supervision bénéficient d'un congé d'au moins 15 jours pendant leur première année d'exercice, pour participer à des activités structurées de perfectionnement, notamment :

a) en travaillant avec d'autres agentes et agents de supervision afin de mieux comprendre leurs nouvelles fonctions;

b) en participant à des groupes d'études ou à une série d'ateliers avec d'autres personnes nouvellement nommées au poste d'agente ou d'agent de supervision.

92. Nous recommandons que les agentes ou agents de supervision soient nommés pour une période de cinq ans, et qu'elles ou ils doivent participer de manière réussie à des activités de perfectionnement professionnel reconnues par le conseil employeur, et faire preuve d'un rendement satisfaisant, pour continuer à pouvoir exercer leurs fonctions.



ISBN 0-7778-3578-9